

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Gabriela Studená

**Možnosti využití testu zrakového vnímání v rámci
dynamické diagnostiky**

**Use of the Test of Visual Perception in Dynamic
Assessment**

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, PhD

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Praha 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury, pod vedením vedoucího práce. Zároveň prohlašuji, že odevzdaná elektronická verze DP je identická s její tištěnou podobou. Také prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného či stejného titulu.

Praha, 20. 4. 2017

vlastnoruční podpis

Děkuji paní PhDr. Lence Felcmanové, PhD za odborné vedení práce a vstřícnost při konzultacích. Zvláštní poděkování patří učitelkám MŠ Mgr. Haně Kubové a Martě Zatloukalové, DiS. za jejich otevřenou a příjemnou spolupráci při realizaci výzkumné části práce. Také děkuji vedení MŠ Bělkovice-Lašťany a MŠ v Holici a rodičům jednotlivých dětí za možnost uskutečnit výzkum.

Abstract

The subject of this thesis "Possibilities of a visual perception test within dynamic diagnostics" is to find out how is it possible to work with preschool children by dynamically oriented approach with Visual perception test. The thesis contains theoretical and practical part. The theoretical part is focused on explaining the foundations of dynamic diagnostics, development of children's visual perception and the possibilities of its diagnosis in the preschool age. In the empirical part of the work are through case studies presented individual cases of children with whom research investigation was realised. The conclusion summarises the recommendations for the intervention phase of dynamic diagnostics using Visual perception test. Data were collected using participant observation, interviews with the children, product analysis and by standardised test.

Keywords

dynamic assessment, preschool children, visual perception, diagnosis of visual perceptio

Abstrakt

Předmětem diplomové práce „*Možnosti využití testu zrakového vnímání v rámci dynamické diagnostiky*“ je zjistit, jak lze s dětmi předškolního věku pracovat dynamicky orientovaným přístupem u Testu zrakového vnímání. Práce obsahuje teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabýváme vysvětlením východisek dynamické diagnostiky, vývojem zrakového vnímání u dětí a možnostmi jeho diagnostiky v období předškolního věku. V empirické části práce jsou formou kazuistik prezentovány jednotlivé případy dětí, s nimiž bylo výzkumné šetření realizováno. V závěru práce jsou shrnuta doporučení pro intervenční fázi dynamické diagnostiky při použití Testu zrakového vnímání. Sběr dat probíhal metodou zúčastněného pozorování, rozhovorem s dítětem, analýzou produktů a standardizovaným testem.

Klíčová slova

dynamická diagnostika, dítě v předškolním věku, zrakové vnímání, diagnostika zrakového vnímání

Obsah

Úvod a cíl práce	6
Teoretická část	8
1 Diagnostika ve speciální pedagogice	9
1.1 Základní pojmy a definice	9
1.2 Diagnostické metody ve speciální pedagogice	12
1.3 Specifika diagnostického procesu ve speciální pedagogice	15
2 Dynamická diagnostika	18
2.1 Teoretická východiska dynamické diagnostiky	19
2.2 Proces dynamického vyšetření (DV)	23
2.3 Srovnání statického a dynamického přístupu	25
2.4 Metody dynamické diagnostiky	27
3 Oblasti rozvoje u dětí předškolního věku	32
3.1 Charakterizace období dítěte v předškolním věku	32
3.2 Jednotlivé oblasti rozvoje v předškolním věku	36
4 Zrakové vnímání u dětí předškolního věku	45
4.1 Oblasti zrakového vnímání	45
4.2 Vývoj zrakového vnímání	49
4.3 Možnosti rozvoje jednotlivých oblastí zrakového vnímání	51
4.4 Diagnostické nástroje zrakového vnímání u dětí předškolního věku	54
Praktická část	58
5 Cíle a metodika výzkumného šetření	59
5.1 Metody sběru dat	59
5.2 Charakteristika výzkumného vzorku	63
5.3 Proces výzkumného šetření	65
5.4 Diskuze k výsledkům šetření	86
Závěr	90
Literatura	91

Úvod a cíl práce

Předkládaná práce se zabývá problematikou dynamické diagnostiky, jejíž nespornou výhodou je prolínání fáze analýzy problému a jeho řešení. Poskytuje tedy možnost již v diagnostickém procesu začít intervenční fází, která může výrazně napomoci při nápravě obtíží či řešení problému, a výsledky se tak mohou dostavit rychleji. Motivací pro výběr tématu byla autorčina zkušenost s nepřesnou diagnostikou dětí, které kvůli své diagnóze byly následně zařazeny do pomyslné skupiny méně schopných, a přístup k nim se výrazně lišil od přístupu k ostatním dětem. Jejich potenciál se tak nemohl dostatečně rozvíjet a ony zůstaly spíše na nižším stupni svých schopností a dovedností.

Dynamický přístup je oproti statickému jiný v tom, že primárně sleduje dítě jako jedinečnou osobnost, hledá jeho silné stránky a snaží se jeho schopnosti dostat na nejvyšší možnou úroveň. Snaží se zjistit, co dítěti při práci pomáhá, jaké postupy a kroky lze využít, aby si každé dítě bez rozdílu úspěšně osvojilo konkrétní dovednost či znalost. Mnohdy se nejedná o nic složitějšího, může to být pomalejší a jasnější zadávání instrukcí, ujišťování se, že dítě opravdu ví, co má dělat, či využití jazyka dítěte. Okamžitá zpětná vazba dává dítěti jasné informace o tom, jak si v jaké oblasti vede, které vědomosti má správné a které naopak ne. Intervenční fázi lze uzpůsobit na míru dítěti, aby mu co nejvíce pomohla. Domnívám se, že takovýto přístup může dítěti pomoci získat kladný vztah ke vzdělávání, umožní mu zažít úspěch a v neposlední řadě posílí vztah s dospělou osobou. Proto je dobré se o dynamické diagnostice informovat a šířit ji dál, její aplikace je možná jak při práci s dětmi, tak s dospělými, v diagnostické poradně, ale i ve škole.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola definuje základní pojmy, které se váží ke speciálněpedagogické diagnostice - jaká jsou specifika diagnostického procesu a základní rozdělení užívaných metod. Druhá kapitola je věnována dynamické diagnostice (DD), jejím metodám a procesu, odlišnostem od statického testování. Také popisuje teoretická východiska DD, která čerpají z prací L. S. Vygotského, J. Piageta a R. Feuersteina. V další kapitole jsou popsány zvláštnosti a jedinečnosti dětí předškolního věku, věnujeme se jednotlivým oblastem vývoje v předškolním období (sociální a emoční oblasti, tělesnému a motorickému vývoji, vývoji kognitivních funkcí). Také uvádíme návrhy aktivit, které je možné realizovat pro podpoření správného rozvoje jednotlivých oblastí jako je řeč, motorika či smyslové vnímání. Poslední kapitola v teoretické části pojednává o vývoji zrakového vnímání u předškolních dětí. Definuje jednotlivé oblasti zrakové-

ho vnímání, také uvádíme návrhy činností pro jejich optimální rozvoj. Na konci jsou přiblíženy metody, které je možné v rámci diagnostiky zrakového vnímání využít.

Ve výzkumném šetření jsme se věnovali analýze možností využití Testu zrakového vnímání v rámci dynamicky orientované diagnostiky. Autorka realizovala kvalitativní šetření s pěti dětmi předškolního věku, jehož výsledky jsou prezentovány formou kazuistik. Během setkání byl s dětmi realizován diagnostický Test zrakového vnímání, následovala intervence, při které probíhal nácvik postupů a hledání vhodných strategií pro lepší zvládnutí konkrétního typu úkolu. V třetí fázi byl dítěti předložen retest, tedy podobný typ úkolu, který měl ověřit, zda intervence byla účinná a pomoci dítěti upevnit nacvičené strategie.

Důraz byl kladen na intervenční fázi, při které bylo sledováno celkové jednání a postupování dítěte. Autorka měla připravené pomůcky a úkoly pro intervenční fázi jednotlivých oblastí zrakového vnímání, které test ověřuje. Pomůcky byly využívány podle potřeb dítěte, ne s každým dítětem se tedy všechny typy úkolů a pomůcek použily. S dítětem proběhla podle jeho schopností koncentrace dvě až tři setkání. Proces byl zaznamenáván na videokameru, komplexní analýza záznamu probíhala tedy až po skončení všech setkání.

Cíl práce

Práce si za hlavní cíl klade zmapovat, jaké jsou možnosti využití Testu zrakového vnímání (TZV) v rámci dynamicky orientované diagnostiky u dětí předškolního věku. Zjistit, jak se dá s Testem zrakového vnímání v rámci dynamické diagnostiky pracovat, jaké postupy a pomůcky je dobré během intervenční fáze používat. Výstupem praktické části jsou mimo jiné doporučení a postřehy pro intervenční fázi DD, které se autorce během výzkumného šetření při práci osvědčila.

Jelikož je problematika dynamické diagnostiky v České Republice značně neprobádanou oblastí, je vedlejším cílem této práce poskytnout ucelenější teoretický přehled zdrojů, ze kterých dynamická diagnostika vychází a čerpá. Z tohoto důvodu je problematice věnována v teoretické části samostatná kapitola a teoretická část je tak obsáhlejší.

Teoretická část

1 Diagnostika ve speciální pedagogice

1.1 Základní pojmy a definice

Termíny diagnostika a diagnóza se již dávno netýkají jen medicínské oblasti, odkud původně pocházejí. Postupem času se rozšířily i do ostatních vědních disciplín, jako je psychologie či obecná nebo speciální pedagogika. Diagnostiku lze obecně definovat jako: „*poznávací proces, jehož cílem je co nejdokonalejší poznání daného předmětu či objektu našeho zájmu, a to všech jeho důležitých znaků a charakteristik a jejich vzájemných vztahů a souvislostí. Výsledkem tohoto poznání je diagnóza*“ (Přinosilová, 2007, str. 10). Pro úspěšné vyřešení jakéhokoliv problému je nezbytná jeho analýza, která nám umožní dojít k závěru, tedy stanovit diagnózu. Správně stanovená diagnóza se tak stává východiskem pro volbu adekvátních prostředků k nápravě problému a prevenci jeho dalšího rozvoje či znovuoobjevení. Realistická předpověď poskytuje klientům naději na zlepšení, má tak důležitou motivační sílu a podporuje ochotu jedince spolupracovat (Vágnerová, Klégrová, 2008). Dle Valenty (2009) se rámcová struktura diagnostiky pokouší odpovědět na otázky: co (co je předmětem diagnostiky), kdo (kdo diagnostiku provádí), kde (se proces diagnostiky odehrává) a jak (za pomoci jakých prostředků diagnostika probíhá). Snaží se tedy vymezit předmět a terminologii, určit odborníky, kteří mají proces realizovat, a jaké metody mají k dispozici. Diagnostickou činnost lze vnímat jako proces, který postupuje od metody (tj. souboru podnětů) k reakcím (tj. ke vzorku chování), dále od reakcí k vlastnostem jedince a jeho osobnosti nebo k celku chování. Přičemž první část procesu (metoda-reakce) tvoří pozorování a měření, druhá část (reakce – vlastnosti jedince či celek jeho chování) vyplývá z interpretace a hodnocení (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

V oboru speciální pedagogiky se diagnostika týká zdravotně postiženého nebo zdravotně znevýhodněného jedince, jeho osobnostních charakteristik, jeho možností vzdělávání a výchovy. Z pohledu speciální pedagogiky (SP) nás zajímá, jak probíhal dosavadní vývoj jedince, snažíme se odhalit příčiny vývojových odchylek s ohledem na další rozvoj jedince a jeho uplatnění. Diagnostiku ve speciální pedagogice (DvSP) lze chápat ve dvou základních rovinách. Pokud hovoříme o tzv. speciálněpedagogické diagnostice, máme na mysli užší vyjádření, které zahrnuje v diagnostickém procesu tu část, kterou provádí sám speciální pedagog. V širším vymezení je DvSP chápána jako komplex diagnostických vy-

šetření, které zahrnují psychologickou, lékařskou, sociální a speciálněpedagogickou diagnostiku (Přinosilová, 2007).

1.1.1 Jednotlivé složky komplexní diagnostiky v SP

Za nejprimárnější je ve SP považována diagnostika lékařská, kdy odborný lékař stanoví druh a závažnost postižení, zároveň navrhne léčebné postupy. Cílem této oblasti diagnostiky je: „*uzdravení nebo zlepšení či zamezení zhoršení zdravotního stavu, většinou zpravidla neřeší další životní oblasti člověka*“ (Přinosilová, 2007, str. 11).

Psychologickou (psychodiagnostickou) část vyšetření lze dle Svobody (2015, str. 13) definovat jako: „*aplikovanou psychologickou disciplínu, jejímž úkolem je zjišťování a měření duševních vlastností a stavů, popřípadě dalších charakteristik individua.*“ Na rozdíl od medicínského pojetí, které se zabývá výhradně patologií jedince, se psychologický přístup věnuje především zjištěním, popisům a utříděním všech charakteristik jedince (sem spadá i nepatická stránka osobnosti jedince). Svoboda (v Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) dále uvádí, že konkrétním cílem diagnostického procesu může být:

- určení vývojového stupně,
- zjištění příčin odchylek od věkové normy, které se ve vývoji vyskytují,
- zjištění individuálních zvláštností osobnosti,
- analýza podstaty, podmínek a příčin individuálních rozdílů,
- prognóza nebo predikce dalšího vývoje.

Sociální diagnostika taktéž patří do komplexního posouzení stavu jedince. Zaměřuje se především na údaje z oblastí:

- rodinné a osobní anamnézy,
- fungování rodiny (náhradní rodinné péče nebo instituce), kde jedinec vyrůstá, nebo žije,
- sociálních vztahů v rámci užšího sociálního prostředí, jako jsou členové rodiny, spolužáci, přátelé,
- sociálních vztahů ze širšího sociálního prostředí (známí, lidé ze školy či zaměstnání, kroužků a organizací), (Přinosilová, 2007).

Nejčastěji šetření provádí sociální pracovník z instituce, která má jedince ve své péči. Může jít o pedagogicko-psychologickou poradnu, speciálněpedagogické centrum apod.

Cílem sociální diagnostiky ve SP je analýza vlivu sociálního prostředí na utváření osobnosti jedince se zdravotním postižením (Přinosilová, 2007).

Speciálněpedagogická část diagnostiky je zaměřena na: „*zjištění úrovně vychovanosti a vzdělanosti daného jedince s postižením s ohledem na možnosti jeho dalšího vzdělávání*“ (Přinosilová, 2007, str. 13). Sleduje schopnosti a dovednosti, které jsou v důsledku postižení omezeny a modifikovány, zároveň analyzuje i dovednosti, které zůstaly zachovány. Jednotlivé složky, kterými se SPD zabývá, budou popsány v samostatné kapitole. Schopnosti, které jsou zachovány, tvoří zásadní východisko pro stimulační program, individuální vzdělávací plán, a vůbec pro veškerou specifickou podporu, které se jedinci v rámci SP péče dostává (Přinosilová, 2007).

V souvislosti s definováním SPD je dobré uvést i diagnostiku čistě pedagogickou, která dle Vaška (2006) bývá často s tou speciální zaměňována, jejich význam bývá chápán synonymně. Rozdíl vidí autor v objektu diagnostiky, kdy v pedagogické diagnostice (PD) je vyšetřován intaktní jedinec, který se z hlediska integrity organismu nachází v pásmu normy, jak co se týká mentální úrovně, funkce smyslových orgánů, tak somatické integrity (motorika, mobilita atd.) i sociálního chování. Naproti tomu SPD se zaměřuje na osoby, které svojí mentální úrovní, smyslovým vnímáním, tělesnou integritou, nebo svým chováním se od normy výrazně odlišují. Druhým významným rozdílem je i možnost realizace, která v PD může mít formu skupinovou i individuální, ve SPD se jednoznačně vyžaduje přístup individuální. Jako společný faktor obou diagnostických přístupů lze uvést zkoumání jedince v zájmu optimalizace jeho výchovy a vzdělávání. Nejedná se však o tolik společných faktorů, aby se disciplíny mohly vzájemně nahradit (Vašek, 2006).

V SPD snad ještě více než jinde platí nutnost interdisciplinárního přístupu; dobrá spolupráce mezi jednotlivými odborníky je prvním krokem k úspěšnému řešení situace konkrétního jedince.

Podle Monatové (2000) by měly být předmětem zkoumání následující oblasti:

- specifičnost rodinného prostředí, v němž dítě žije,
- vyšetření kvality motoriky, laterality,
- kvalita zraku a sluchu, kvalita zpracování smyslových informací,
- rozumové schopnosti,
- řeč a komunikační dovednosti,
- kvalita citových a volních procesů,

- úroveň činností při hře, kresbě a dalších aktivitách,
- sociabilita – způsobilost uplatnit se v rodině i mimo ni,
- způsob výchovy a dosavadní průběh vzdělávání jedince.

1.2 Diagnostické metody ve speciální pedagogice

Diagnostických metod je užívána celá řada, vzhledem ke specifickému zaměření práce uvádíme pouze základní rozdělení diagnostických metod.

Samotné členění metod je různorodé a nejednotné. Metody lze členit např. z hlediska zaměření na určitou psychickou funkci (testy paměti, emotivity, inteligence), dle formální stránky metody lze rozdělit na dotazníky, posuzovací stupnice, projektivní metody aj. V následující kapitole vycházíme z rozdělení dle Svobody (2015), který uvádí základní rozdělení metod na:

1. Klinické metody (pozorování, rozhovor, anamnestické metody, analýza výsledků činnosti resp. spontánních produktů).
2. Testové metody (vývojové škály, inteligenční testy a soubory, testy speciálních schopností, znalostí a dovedností, neuropsychologické soubory a metody, projektivní metody, kresebné techniky, dotazníky, objektivní testy osobnosti, posuzovací škály).

1.2.1 Klinické metody

Jedná se o metody založené na kvalitativní analýze zjištěných údajů, z tohoto důvodu nám umožňují: „*poznat konkrétního jedince z hlediska dynamiky jeho vývoje, komplexnosti a jedinečnosti jeho osobnosti*“ (Přinosilová, 2007, str. 22). Při využívání klinických metod je kontakt mezi diagnostikem a diagnostikovaným více přirozený a bezprostřední, neboť mezi nimi nestojí žádný prostředník v podobě testu. Prostřednictvím testových metod získáváme spíše odpovědi na konkrétní otázky, naopak při klinickém testování si vytváříme komplexnější a ucelenější obraz klienta. Mezi oběma přístupy není úplně jasná hranice, neboť psycholog i při využití testových metod pozoruje chování klienta. Svoboda (v Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) se domnívá, že takto kombinovaný přístup je optimální.

Důležité je navázání dobrého kontaktu s diagnostikovaným jedincem a navození motivace ke spolupráci. U klinických metod nelze mít oporu ve standardizovaném postupu, je nutné flexibilně reagovat na potřeby klienta v dané situaci. „*Klinické metody jsou zaměře-*

ny na pochopení celé osobnosti v jejím sociálním kontextu, zahrnujícím různé souvislosti a vztahy“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, str. 23).

Anamnestické metody – jedná se o metody, které nejsou specifické a využívají je tak odborníci napříč obory (lékařství, psychologie, pedagogika), a jde tedy o metody obecné. Zabývají se zjišťováním a shromažďováním informací, dat a údajů z života diagnostikovaného jedince, které se vztahují k němu a jeho rodině. Cílem je objasnění souvislostí a případných příčin s aktuálním stavem jedince. Spadá sem anamnéza rodinná, osobní, někdy se udává i anamnéza životního prostředí jedince, která mapuje problematiku socializace osoby a její schopnosti navazovat sociální vztahy (Přinosilová, 2007).

Pozorování – má v psychologickém vyšetřování mimořádnou důležitost, neboť veškeré informace a zkušenosti, které získáváme, musí projít smyslovými orgány. „Metoda pozorování spočívá v záměrném a plánovitém vnímání, které je cílevědomě zaměřeno k dosažení určitého cíle“ (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, str. 32). Pozorování jakožto metodu lze užít ve dvou formách:

- pozorování volné (orientační) – pozorování je bezděčné a nepodléhá pravidlům, necháváme se zaujmout nějakým rysem či nápadností jedince. Je nám známo, jakou situaci máme pozorovat, ale předem nevíme, čeho si obzvlášť všímat,
- pozorování zaměřené (systematické, kontrolované) – je omezeno a řízeno předem daným plánem. Zaměřujeme se pouze na výskyt takových hledisek, která jsou v plánu zahrnuta. Výhodou této formy je zpestření a zjednodušení úkolu.

Z časového hlediska můžeme dělit pozorování na krátkodobé a dlouhodobé (opakovaný kontakt, hospitalizace apod.). Aby mohlo být pozorování opravdovou diagnostickou metodou, je nutné vědět co, proč a jak budeme pozorovat. Poté je realizováno samotné pozorování, získané výsledky jsou analyzovány a na závěr interpretována získaná data. Během pozorování se zaměřujeme na dvě hlavní oblasti – vzhled (výraz tváře, účes, oblékání, držení těla ad.) a jednání (mimika, pantomimika, gestika, řeč, projevy emocí, sociální chování, vztah k objektům a k sobě).

Rozhovor – patří mezi nejnáročnější diagnostické postupy, zásadně se liší od běžného rozhovoru (konverzace) a klade značný důraz na schopnosti diagnostika, který musí umět adekvátně reagovat na vzniklé situace. Kromě získávání diagnostických informací je roz-

hovor i prostředkem navázání kontaktu. Diagnostické interview rozdělujeme dle vázanosti vedení:

- neřízené – rozhovor není předem programován a respondent má možnost volby témat,
- řízené – examinátor cíleně a organizovaně získává informace o respondentovi.

Řízený rozhovor má několik variant, které se liší mírou předem dané struktury:

- standardizovaný (strukturovaný) rozhovor – předem je dán přesný počet a formulace otázek, které jsou pokládány v jednotném pořadí. Takovéto vedení se velmi blíží dotazníkové metodě, je využíváno v těch případech, kdy je pro respondenta složité se písemně vyjádřit,
- částečně standardizovaný rozhovor – cíl a záměr rozhovoru je předem jasné stanoven, není bezpodmínečně nutné dodržovat jednotnou formulaci a sled otázek,
- volný rozhovor – rozhovor směřuje ke konkrétnímu cíli, prostředky, kterými jej dosahujeme, nejsou však přesně stanoveny (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

Analýza spontánních produktů – jde o cenný zdroj diagnostických informací, které lze získat zkoumáním produktů daného jedince. Údaje takto získané bývají velmi specifické a jen těžko jich lze dosáhnout jiným způsobem. Může jít o spontánní kresbu či malbu, básně a další literární tvary, výrobky z hlíny a jiného materiálu. Nezastupitelnou hodnotu mají deníky a dopisy, které se většinou objevují až u starších dětí. Vzhledem k nesourodosti a individuálnosti produktů je jejich analýza a interpretace klinického charakteru a pokusy o psychometrické zpracování dat nemají velký efekt (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

1.2.2 Testové metody

„Jsou příkladem standardizovaného způsobu diagnostiky. Při jejich využití se klade důraz na shodnost podmínek pro všechny vyšetřované osoby“ (Přinosilová, 2007, str. 23). V praxi to znamená, že se pracuje se stejným podnětovým materiálem, vyšetřované osoby mají stejné podmínky, které jsou aplikovány jak při zadávání testu, tak i při jeho administraci. Závaznými pokyny v manuálu testu se řídí i vyhodnocování testů a interpretace zjištěných dat (Přinosilová, 2007). Testové metody mají jasně vymezený postup. *„Představují*

ukázku specifického chování daného jedince navozeného za standardních podmínek, jejichž součástí je i testový materiál“ (Vágnerová, Klégrová, 2008, str. 15). Testy jsou zaměřené na konkrétní psychické vlastnosti nebo funkce, neměří tudíž osobnost jako celek. Takto standardizovaný přístup poskytuje možnost srovnat výsledky jedince s normami vrstevnické populační skupiny, čímž je sníženo riziko situačního či osobnostně podmíněného zkreslení výsledků. Zároveň přesně stanovený způsob zadávání i interpretace výsledků může zúžit informační okruh výsledků (Vágnerová, Klégrová, 2008).

Podle Svobody (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) můžeme klasifikovat standardizované psychologické testy do oblastí:

- vývojová diagnostika,
- testy inteligence,
- testy speciálních schopností, znalostí a dovedností (percepční testy, motorické schopnosti a lateralita, pozornost, paměť, hodnocení řeči a jazykových schopností, sociální dovednosti, znalosti a obecná informovanost),
- neuropsychologické metody,
- projektivní metody (verbální, grafické, metody volby),
- kresebné metody (zhodnocení úrovně senzomotorických dovedností, celkové úrovně, projektivní kresebné metody, testy kreativity),
- dotazníky,
- objektivní testy osobnosti,
- posuzovací škály (sebehodnocení, hodnocení chování jiných osob, osoby ve skupině, hodnocení zájmů).

Vágnerová, Klégrová (2008) dále zmiňují důležité kritérium pro kategorizaci, a to způsob administrace testu, protože ten může ovlivnit dosažené výsledky a stát se tak podstatným zdrojem informací. Z tohoto pohledu můžeme rozlišit:

- individuální testy,
- skupinové testy.

1.3 Specifika diagnostického procesu ve speciální pedagogice

Vášek (2006) uvádí, že podobně jako v jiných oborech, i v rámci SP je diagnostika poznávací proces, který se snaží najít řešení určitého problému. Několik podstatných průsečíků

nacházíme v porovnání s vědeckovýzkumnou činností, v obou případech se vychází z určitých předpokladů, které je třeba potvrdit nebo vyvrátit. Ve výzkumu hovoříme o výzkumné hypotéze, ve SP kontextu pak o hypotéze diagnostické, ta má obdobný charakter, týká se však jedince. V obou případech se k verifikaci užívají určité metody a metodiky, interpretace výsledků je tak založena na teoretických metodách rozumového poznání (Vašek, 2006). Jak již bylo zmíněno v úvodu, základním východiskem pro DP je stanovení odpovědi na otázky: kdo, co, kde a jak, případně kdy a proč. Proces diagnostiky tak zahrnuje tři základní fáze:

1. Získávání vstupních diagnostických dat – spadá sem volba adekvátních prostředků k diagnostice, situací k vyvolání pozorovatelného chování.
2. Interpretace dat – proces, kdy dochází k objasňování faktů, zjišťování vlastností, procesů osobnosti, na základě získaných vstupních dat. Následné porovnávání těchto dat z pohledu interindividuálního i intraindividuálního a interpretace s ohledem na pedagogicko-sociální kontext daného jedince.
3. Prognóza – základ pro stanovení následného postupu (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Z uvedeného vyplývá, že proces SPD se řídí logickou posloupností, díky níž lze dosahovat stanovených cílů. Tato posloupnost se dá znázornit jako sled několika kroků:

1. formulace problému vzniká na základě manifestujících se znaků a vlastností u jedince s postižením nebo znevýhodněním,
2. na základě stanoveného problému lze určit diagnostickou hypotézu,
3. následuje zvolení a realizace vhodných diagnostických metod, které mají za cíl verifikovat hypotézu,
4. v případě potvrzení hypotézy se stanoví speciálně-pedagogická diagnóza, pokud se hypotéza nepotvrdí, stanoví se hypotéza nová,
5. ze stanovené diagnózy se vyvodí závěry pro výchovu či vzdělávání jedince s postižením nebo znevýhodněním,
6. v průběhu realizace stanovených cílů výchovy nebo vzdělávání se stanovená diagnóza upřesňuje s pomocí doplňujících diagnostických hypotéz.

Takto vzniká mezi diagnostickým a speciálně-výchovným procesem vztah, který se vzájemně ovlivňuje. Výsledky diagnostiky zasahují do změn ve výchovném či vzdělá-

cím procesu a naopak jsou vnímány jako regulující faktor speciálně-výchovného resp. vzdělávacího působení (Vašek, 2006).

2 Dynamická diagnostika

V angloamerickém prostředí se užívá termín *dynamic assessment*, jde o přístup v diagnostickém procesu, který má za cíl zjistit, „*jakou má jedinec kapacitu ke zlepšování výkonnosti, k učení, jak dokáže využít dodatečné informace a pomoc dospělého*“ (Čáp, Koutná, Krejčová v Hájková, Strnadová, 2010, str. 160). Jedná se o plnohodnotnou alternativu ke klasickému diagnostickému procesu. U dynamické diagnostiky se snažíme zjistit učební potenciál dítěte, sledujeme jeho myšlenkové strategie a postupy, na které reagujeme. Cílem není zjistit jen samotnou diagnózu, mnohem více se zaměřujeme na proces, na dítě jako individualitu a na jeho schopnosti. Tento přístup kloubí prvky diagnostiky a intervence (Krejčová v Felcmanová a kol., 2015).

Profesor Tzuriel vymezuje dynamickou diagnostiku následovně (2001, str. 6): „*Dynamická diagnostika se vztahuje k posouzení myšlení, vnímání, učení a řešení problému v aktivním vyučovacím procesu, jehož cílem je změna kognitivní funkce.*“

Nosným tématem diagnostiky není aktuální výkon v konkrétních úlohách, ale rozsah a charakter změny, ke které dochází po aplikaci intervenční strategie. „*Zatímco klasické intelektové testy hodnotí potenciál dítěte na základě jednorázového samostatného výkonu, ústředním rysem dynamického přístupu je orientace na myšlenkový proces, kterým dítě k výsledku dospělo, a to v reakci na určitou pomoc dospělého*“ (Mertin, Krejčová a kol., 2016, str. 110). V rámci DD zjišťujeme, jak moc a jakým způsobem potřebuje dítě pomoci, aby úspěšně zvládlo vyřešit takový úkol, se kterým si předtím samo neumělo poradit. „*Takto pojatou schopnost učit se považuje dynamický přístup za ukazatel skutečného rozumového potenciálu jedince*“ (Mertin, Krejčová a kol., 2016, str. 110). Přístup nám umožňuje zachytit nežádoucí vlivy, ke kterým při diagnostickém procesu může dojít. Jde například o situaci, kdy dítě dospělo ke správnému výsledku náhodou, případně kdy chybně porozumělo zadání, a proto úkol nevyřešilo vůbec (Krejčová, 2010a v Mertin, Krejčová a kol., 2016).

Pro funkční a efektivní pomoci dítěti v rámci dynamické diagnostiky je nutné porozumět jejím cílům. Feuerstein (1979, 2002) vymezuje tyto cíle:

- Posouzení schopností konkrétního dítěte a správné dešifrování podstaty problému. Jen tak lze najít optimální cestu k jeho řešení.

- Zhodnocení deficitů specifických kognitivních funkcí, které jsou příčinou neúspěchu dítěte, neméně podstatné je však pojmenovat kognitivní funkce, které se podílejí na úspěšných řešeních. Kognitivními funkcemi se v tomto ohledu rozumí jednotlivé složky vrozených schopností (učební návyky a postoje, motivace k učení, kognitivní strategie).
- Posouzení kvality a kvantity úsilí, které dítě musí vynaložit, aby si osvojilo konkrétní princip, nebo pozměnilo deficit v kognitivních funkcích. Zjišťujeme, jaký druh a rozsah vedení konkrétní dítě potřebuje, aby se mohlo zdokonalit. Tato informace je klíčovou pro vytvoření typů nápravných strategií,
- Zhodnocení rozsahu, v němž je možné úspěšně zavést nově získanou strategii řešení problémů, jejichž náročnost se oproti první úloze zvyšuje. Tento cíl souvisí s úrovní internalizace učení a s rozsahem transferu, kterého je dítě schopno při řešení problémů.
- Zjištění preferencí konkrétního formátu informací, které dítěti nejvíce vyhovují při řešení problémů (forma slov, čísel, obrázků).
- Posouzení efektu různých strategií nácviku, které mají za cíl zlepšit výkon dítěte. Je dobré vědět, jaká forma je pro dítě nejúčinnější, vzhledem k typu zadání úlohy. Účinnost se zjišťuje pomocí kritérií, která se zaměřují na novost úkolu, jeho komplexnost, jazyk a druhy operací (analogie, sylogismy, prostorová orientace).

Dynamicky orientovaný přístup je dobré využití dle Tzuriela (2001) zejména:

- u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí,
- pokud spatřujeme rozdíl mezi fungováním dítěte a jeho výsledky v testování,
- tam, kde běžné testy ukazují nízké nebo hraniční výsledky,
- u dětí emocionálně nevyrovnaných,
- u dětí s deprivací.

2.1 Teoretická východiska dynamické diagnostiky

Dynamická diagnostika vychází ze tří základních teorií, opírá se o práce běloruského psychologa L. S. Vygotského, švýcarského vývojového psychologa a filozofa J. Piageta a R. Feuersteina, který byl klinickým a kognitivním psychologem izraelského původu, mimo jiné žák Piageta.

Piagetovy práce byly podobně jako dílo Vygotského úzce spjaty s pedagogikou. Oba vědci však k základnímu fenoménu, jímž je vztah mezi mentálním vývojem dítěte a jeho možnostmi se učit, přistupovali rozdílně. Piaget byl přesvědčen, že určitý mentální vývoj dítěte je předpokladem k tomu, aby se vůbec mohlo učit. Procesům zrání tak přisuzoval větší váhu než samotnému procesu učení. U Vygotského tomu bylo naopak, dle něj procesy učení utvářejí psychický vývoj, tzv. mu prorážejí cestu. „*Činnosti dítěte a interakce s dospělým jsou doprovázeny učením, které podporuje proces dozrávání intelektových schopností*“ (Vygotskij v Průcha, 2004, str. 71). Intelektové schopnosti tedy jen spontánně nedozrávají a učení za nimi tak pouze následuje. Učení nepostupuje za vývojem, ale funguje před ním, je hybnou silou celého procesu (Vygotskij v Průcha, 2004).

Vygotskij také zastával názor, že kognitivní vývoj probíhá především zvnějšku dovnitř prostřednictvím internalizace, vstřebáváním informací v kontextu. Pracoval s chybami, nepokračoval k dalšímu úkolu, ale udílel rady, které mají usnadnit jeho splnění. Náповědy byly odstupňovány, začínal s dílčími návody, až v poslední fázi přecházel k jasně navádějícím formulacím. V tom se jeho přístup výrazně lišil od statického testování, kde se v testování pokračuje dál i tehdy, udělá-li dítě chybu (Sternberg, 2002).

2.1.1 Vygotskij a jeho zóna nejbližšího vývoje

Termín zóna nejbližšího vývoje je součástí širší teorie sociokulturního rozvoje. Základní myšlenky teorie vycházejí z pozorování, kdy z pohledu evoluce probíhalo učení vždy v kontextu společenské skupiny a dané kultury. Základním smyslem procesu učení bylo předávání kultury a jejích vzorců další generaci (Vygotskij v Kozulin, 2003). Kozulin (2003) se domnívá, že pokud má učení probíhat podle těchto pradávných principů vycházejících z biologických a sociálních potřeb, je nutné změnit přístup k využití psychologických nástrojů. Je potřebné přestat dítě brát jen jako pasivního příjemce a zaměřit se spíše na zónu proximálního vývoje než na viditelný výsledek.

Sám Vygotskij (1978, str. 86) svou teorii definuje jako „*rozdl mezi aktuální vývojovou úrovní dítěte, která je určena v závislosti na samostatném řešení problému a jeho potenciálním rozvoji, který probíhá prostřednictvím řešení problému pod vedením dospělého nebo ve spolupráci s více schopným vrstevníkem*“. Jeho teorie bývá zobrazována jako dvě množiny v sobě, kdy menší kruh uprostřed jsou úkoly, které dokáže dítě zvládnout samo, jde tedy o tzv. zónu aktuálního vývoje. Druhá množina je větší a obsahuje situace a úkoly,

k jejichž úspěšnému řešení dítě již potřebuje pomoc další osoby, kdy se jedná o zónu nejbližšího vývoje. Pokud se při procesu učení podaří správně určit hranici těchto dvou zón, může následná práce probíhat pro dítě velmi příjemně a přínosně. Není stresováno nezvládnutím příliš těžkých úloh, zároveň není demotivováno ani úkoly příliš lehkými (Mertin, Krejčová, 2016).

První úroveň je ta, kde se dítě právě nachází, úroveň jeho dozrálých a hotových funkcí. Při testování se projevuje v úlohách bez pomoci druhé osoby. Dle Vygotského je tato úroveň vývoje méně podstatná a mělo by nás zajímat spíše to, čeho je dítě schopno dosáhnout, jaký je jeho potenciál. Neboť výsledky testů ukazují jen to, co „dítě zvládlo včera“, nepoznáme z nich, jaká je jeho dnešní úroveň, ani jak bude vývoj pokračovat dál. Druhá úroveň je potenciál vývoje, fáze, kam se dítě může dostat. Vypovídá o funkcích, které u dítěte právě dozrávají. V testování se ukazují jako to, co dítě zvládne s pomocí druhé osoby. Dle pedagogického výkladového slovníku jde o: „*předpokládanou, očekávanou úroveň vědomostí, dovedností, zvládnutých metod, dozrávající funkce. Dítě/žák/člověk je s to ji zvládnout za pomoci svého prostředí, za pomoci vstupu, intervence, pomoci v učení, není ale s to ji zpracovat samostatně*“ (Kolář a kol., 2012, str. 187).

Feuerstein (v Soukupová, 2012) uvádí názorný příklad, kdy dvě děti, u kterých proběhlo klasické výkonové testování zaměřené na aktuálně dosažené schopnosti, dosáhly stejného mentálního věku, pokud však testoval potenciální úroveň, jedno dítě zvládlo s pomocí dospělého úkoly o půl roku napřed a druhé dokonce o roky dva. Lze tedy říct, že zóna nejbližšího vývoje (ZNV) je určitý prostor k potenciálnímu vývoje dítěte, do kterého se však bez pomoci druhého nemůže dostat (Soukupová, 2012).

Vygotského myšlenky inspirovaly některé další badatele, kteří vytvořili vlastní nástroje dynamického vyšetření. Nejznámější Vygotského nástupci v oblasti dynamického přístupu byli J. C. Campione, A. L. Brown a J. Guthke (Tzuriel, 2001).

2.1.2 Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti R. Feuersteina

Vzniku teorie předcházela Feuersteinova práce s dětmi, které měly ve školním prostředí potíže, protože nebyly schopny se vyrovnat s formální situací učení. Zároveň si všiml, že v mimoškolním prostředí jsou schopnosti těchto dětí srovnatelné s vrstevníky. Při hře i práci, která zahrnovala komplexnější dovednosti, obstály bez větších obtíží. Z tohoto pozo-

rování a zkušenosti s nimi vzešel předpoklad, že děti, které nejsou schopny získávat znalosti při školní výuce nebo ze zkušenosti, trpí deficitem v kognitivní oblasti. „*Takové děti nejsou schopny uvažovat v souvislostech, nenaučily se poznatky organizovat a strukturovat*“ (Valenta a kol., 2014, str. 247). Jejich projev chování může být impulzivní, těžko si berou ponaučení ze svých chyb, akceptují spíše jednotlivé informace, obtíže se projevují v plánování práce a strategii dosahování stanovených cílů. Ve školních výkonech jsou neúspěšné, nemůže za to však nedostatečný intelekt, ale to, že některé jejich poznávací funkce nejsou dostatečně rozvinuté (Valenta a kol., 2014).

Teorie strukturální kognitivní modifikovatelnosti (TSKM) pohlíží na lidský organizmus jako na kompaktní celek, který je otevřený a schopný reagovat na změny. Poznávací funkce mají hlavní vliv na schopnosti člověka ke změně. Celá teorie vychází z presumpce, že kognici lze měnit a rozvíjet. Feuerstein uvádí tři hlavní bariéry rozvoje myšlení:

- Etiologie – v případě, že se příčiny až příliš zdůrazňují a odvozuje se od nich další vývoj jedince, při hledání dalších možností může bránit k jejich nalezení.
- Přesvědčení o kritických periodách ve vývoji – aktuální neurovědecké výzkumy dokazují, že vývoj konkrétních funkcí a schopností je realizován v jistých vývojových obdobích. Tato myšlenka je již překonána a je potřebné věřit, že tyto schopnosti a dovednosti můžeme rozvíjet po celý život alespoň částečně.
- Závažnost podmínek – pokud se domníváme, že situace jedince je až příliš složitá, máme tendenci na jeho rozvoj rezignovat.

Dle Feuersteina jde tedy spíše o nedůvěru v to, že změny mohou opravdu nastat, než že by změna nebyla doopravdy uskutečnitelná. Na TSKM navázal Feuerstein teorií zkušenosti zprostředkovaného učení (Valenta a kol., 2014). Tato teorie se v mnoha ohledech stala východiskem pro vhodné formy interakce mezi žákem a diagnostikem v průběhu dynamického vyšetření. Neoddělitelnou součástí dynamického vyšetření je zhodnocení interakcí diagnostika s žákem „*Způsoby, jimiž žákovi umožnil nalézt řešení úkolu, jimiž podnítil jeho zájem o práci a díky nimž byl patrný rozvoj žáka, jsou nedílnou součástí závěrů dynamického vyšetření a představují důležitý podnět pro další práci učitelů ve školním prostředí, rodičů při domácí práci s dítětem i dalších poradenských pracovníků při realizaci vhodných intervenčních metod*“ (Krejčová v Felcmanová a kol., str. 9, 2015).

2.1.3 Základní myšlenkové operace dle Piageta

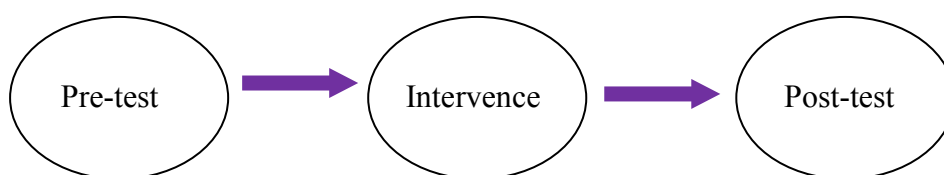
Třetím inspiračním zdrojem pro DD jsou základní myšlenkové operace, které ve vývoji pojmenoval J. Piaget. Většina přístupů v DD si neklade otázky ohledně úrovně dosažených schopností osvojování si školního trivia, případně jaké má dítě všeobecné znalosti. Svůj zájem sice směřují do oblasti kognitivních procesů, jako jsou pozornost, vnímání, paměť, řeč nebo myšlení, avšak konstatování, že daný proces je oslaben, považují za nedostatečné. Během diagnostického procesu se mnohem více zaměřujeme na základní myšlenkové operace, které tvoří určitou základnu pro realizaci různorodých komplexnějších kognitivních procesů a jsou využívány v učebním procesu. Řadíme mezi ně například schopnost věci kategorizovat a třídit, identifikovat problém, schopnost komparace, generalizace, systematického pozorování apod. (Krejčová v Felcmanová a kol., 2015).

Sternberg (1997) považuje Piagetovi teorie o kognitivním vývoji jako nenahraditelný přínos na poli fungování kognice, jež daly podnět pro další bádání a vznik nových teorií.

2.2 Proces dynamického vyšetření (DV)

Při aplikaci dynamického přístupu u vyšetření nejsou využívány normy, ani v manuálu nenajdeme přesné fráze, které musíme využít. Přístup staví především na kvalitních a opakovaně prověřených teoretických přístupech, které je nutné mít stále na mysli a operovat s nimi v průběhu vyšetření (Krejčová v Felcmanová a kol., 2015).

I když není postup dynamické diagnostiky přesně standardizován, bývá průběh DV nejčastěji zobrazován jako sled tří po sobě jdoucích kroků.



V první fázi je u dítěte testována aktuální úroveň kognitivních schopností, kdy se snažíme zjistit, jaké mechanismy u něj fungují ke splnění úkolu, nebo naopak které mu v tom brání. Druhá fáze je nazývána intervenční, v ní probíhá náprava postupů u nezvládnutých úkolů fáze první. V této části není cílem úplné napravení kognitivního fungování dítěte, ale rozšíření aktivních strategií, které dítěti dopomohou úkol úspěšně vyřešit (Feuerstein, 2002). Ve třetí fázi je dítěti předložen tzv. retest neboli posttest, který ověřuje míru úspěš-

nosti intervenční fáze. Obsahuje jemně modifikované úlohy z původního testu, kterými sledujeme rozdíl mezi pretestem a postestem. Zároveň neméně důležitými informacemi jsou postřehy z fáze intervenční, kde si všímáme všeho, co a jak se dítě naučilo, co mu pomohlo k úspěšnému řešení, kterého před tím samo nedosáhlo. Tato zjištění jsou známkou potenciálu a poskytují nám podklad pro další práci s dítětem (Krejčová v Felcmanová a kol, 2015).

Během procesu DD se dle Stringera (2009, v Hájková, Strnadová, 2010) snažíme najít odpovědi na tyto otázky:

- Jaké má dítě kognitivní schopnosti?
- Jaké jsou jeho metakognitivní schopnosti?
- Jaké afektivní a motivační faktory u dítěte ovlivňují proces učení se?
- Jak dítě reaguje na intervenci?
- Jakým způsobem mu my můžeme pomoci zefektivnit jeho strategie k získávání nových poznatků?

Pro kvalitní provedení DD je potřeba mít upevněné nejdůležitější charakteristiky celého procesu. Krejčová (v Felcmanová a kol., 2015) mezi ně řadí zejména to, že:

- poznávání je proces, vyvíjí se a mění. Je v našich možnostech podněcovat jeho rozvoj. Z tohoto důvodu nás zajímá, co se může diagnostikovaný naučit, jak se mění jeho strategie při řešení úkolů,
- z výše uvedeného vyplývá, že po čas DV klademe zvýšený důraz na vývoj a změny celé situace, o dost méně nás zajímá výsledek či odpověď na otázku,
- chceme vědět, jak diagnostikovaný došel ke svému řešení, proč si myslí, že daná odpověď je správná nebo naopak nesprávná.
- DV neměří úroveň kognitivních schopností, důraz klade na proces myšlení, zvažuje dílčí myšlenkové operace a intenzitu i adekvátnost jejich užití diagnostikovaným jedincem,
- neméně důležitou součástí DV je přizpůsobení se individuálním potřebám každého jedince. Tento fakt může vést k prodloužení diagnostického vyšetření, neboť žádný jedinec není úplně stejný, a je tedy potřeba poskytnout všem tolik času a prostoru, kolik potřebují. I když to může být vnímáno spíše jako negativní aspekt procesu, právě dostatečná interakce a zažití úspěchu může být silnou motivací pracovat i delší čas.

Jedním ze základních pilířů DD je zpětná vazba (ZV) ohledně úspěchu i neúspěchu při výukovém procesu. ZV probíhá obousměrně, tedy od examinátora k dítěti, ale i od dítěte k examinátorovi. Důležitá je obzvláště pro takové děti, které podávají nízké výkony, protože nemají dostatečné strategie ZV sobě samým. „*Toto omezení souvisí s obtížemi v sebekorekci a porovnávání zjištěných informací nejen v důsledku nedostatku znalostí a verbálních nástrojů těchto dětí, ale i kvůli nedostatečné schopnosti porovnávat. Řada testů navíc počítá s tím, že postup na principu pokusu a omylu nakonec dovede dítě ke správné odpovědi. Tento předpoklad je však u dětí s nízkými schopnostmi mylný, protože chápou realitu v dílčích částech a neumějí propojit své chování s jeho důsledky*“ (Tzuriel, 2015, str. 15). Proto pak často dochází k blokadě procesu učení, neboť postup pokusu a omylu celý proces spíše brzdí, než aby pomáhal v jeho rozvoji. Smysl ZV při procesu DD těží z faktu, že diagnostik směřuje pozornost dítěte na vztahy mezi chováním a jeho důsledky. Dítěti je poskytována ZV při špatných, ale i správných odpovědích, aby mohlo rozvíjet svoji sebekorekci. Cílem ZV je vést dítě k vhledu do situace, nacházení vhodných strategií a osvojování si zákonitostí (Tzuriel, 2015).

Pokud DV shrneme, základní otázkou není zjistit aktuální úroveň žáka, ale jaký je jeho potenciál, co všechno je schopen se naučit a správně vyřešit, pokud se mu dostane adekvátní interakce s vyučujícím či diagnostikem. V centru našeho zájmu je tedy individuální proces a změna schopností jedince, které může správným vedením získat (Krejčová v Felcmanová a kol., 2015).

2.3 Srovnání statického a dynamického přístupu

Jako všechny přístupy a metody, má i dynamický přístup své výhody a nevýhody. Vznik a vývoj dynamického přístupu byl značně ovlivněn nespokojeností s klasickým diagnostickým přístupem, v rámci kterého nebylo možné zahrnout do testování všechny proměnné, jako je kulturní a sociální prostředí dítěte, a jeho dosavadní zkušenosti. Řada charakteristik obou přístupů je tedy polární, proto bývá často dynamický přístup definován v opozici s přístupem statickým. Níže uvedená tabulka shrnuje základní odlišnosti obou přístupů, jak je uvádí Tzuriel (2015):

Sledované proměnné	Dynamická diagnostika	Standardizované testování
CÍL TESTOVÁNÍ	Posouzení změn Posouzení způsobu optimálního zprostředkování podnětů Posouzení deficitních kognitivních funkcí Posouzení neintelektových faktorů	Posouzení statického výkonu Srovnání s vrstevníky Predikce budoucí úspěšnosti
ZAMĚŘENÍ	Proces učení Metakognitivní procesy Pochopení chyb	Výstupy (statické) Objektivní skóry Profily skóre
KONTEXT TESTOVÁNÍ	Dynamický, otevřený, interaktivní Vedení, pomoc, zpětná vazba Prožitek kompetence Rodiče i učitelé mohou proces pozorovat	Standardizovaný Strukturovaný Formální Rodiče ani učitelé nemohou být pozorovateli
INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	Subjektivní (převážně) Nejvyšší/nejlepší výkon Kognitivní modifikovatelnost Deficitní kognitivní funkce Reakce na zprostředkování podnětů	Objektivní (převážně) Průměrný výkon
CHARAKTERISTIKA ÚKOLŮ	Koncipované na podporu učení Postupné učení Záruka úspěchu	Úkoly vycházejí z psychometrických vlastností Ukončení při chybování

Tab. 1 Srovnání statického a dynamického přístupu dle Tzuriela

Pro komplexnější přehled uvádíme některé nevýhody porovnávaných přístupů. Nevýhody statického testování dle Krejčové (v Felcmanová a kol., 2015):

- výsledky dětí z kulturně odlišného prostředí, dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ze sociálně znevýhodněného prostředí, či dětí nemotivovaných, jsou zkreslené,
- výsledky neposkytují dostatek podkladů a inspirace pro následnou práci s dítětem (ve výuce, pro práci doma, atd.),
- výsledky nezohledňují individualitu jedince, neberou v potaz jeho motivaci ani osobnost,
- výsledky nenabízí informace o metakognitivních procesech jedince ani o jeho strategii učení.

Nevýhody dynamického testování, které uvádí Tzuriel (2015):

- vyšetření trvá delší dobu,
- klade velký důraz na schopnosti diagnostika, od nichž se také odvíjejí výsledky vyšetření,
- delší doba administrace,
- vyšší míra náročnosti pro zajištění reliability DV.

2.4 Metody dynamické diagnostiky

V České republice jsme se donedávna s dynamickým hodnocením potkávali jen zřídka. Do podvědomí se začíná dostávat až v posledních letech, kdy byla jedna z metod DD adaptována na české podmínky (Mertin, Krejčová, 2016).

Mezi užívané metody DD lze zahrnout tyto metody (podrobněji popsány dále):

- ACFS (C. Lidz)
- LPAD (R. Feuerstain)
- CATM, CITM, CCPAM, CMB, Seria-Think Instrument, CSTM, WMR (D. Tzuriel)
- LPA (M. Budoff)
- Metoda stupňovaných pobídek (J. C. Campione, A. L. Brown)
- Learntest (J. Guthke)
- S-CPT (H. Swanson)

Vzhledem k tomu, že aktuálně je u nás adaptována pouze metoda ACFS, budeme se více věnovat právě jí a metodě Feuersteina, z jehož prací vychází i DD. Zbylé metody s krátkým popisem jejich obsahu uvádíme pro komplexnější přehled.

Metoda ACFS – Application of Cognitive Functions Scale, je do českého jazyka překládána jako Metoda dynamického testování kognitivních funkcí u dětí. Autorkou je Američanka Carol Lidz, která tuto metodu vyvinula ve spolupráci s R. H. Jepsenem. „*Představuje dynamický nástroj orientovaný na učivo (curriculum-based)*“ (Mertin, Krejčová, 2016, str. 112). Tato diagnostická koncepce byla formulována C. Lidz, inspirační zdroje nachází u Feuerstainových metod a teorií Vygotského. Základní myšlenkou je: „*začlenění aktuálního učiva do hodnocení (resp. propojení přístupů dynamické diagnostiky s diagnostikou založenou na vyučování, tzv. curriculum-based assessment)*“ (Mertin, Krejčová, 2016, str. 112). Zásadně se však odklání od Feuerstainova přístupu. Ten se diagnostické nástroje snažil zbavit podoby klasických školních úloh, které by mohly emocionálně blokovat diagnostikované osoby, neboť jsou poznamenány zkušeností školního neúspěchu. Samotná autorka se však domnívá, že „*průběh a výstupy dynamického hodnocení se musí vztahovat k aktuálním vzdělávacím obsahům a přinášet informace bezprostředně využitelné ve školních kontextech*“ (Mertin, Krejčová, 2016, str. 112). K čím těsnějšímu propojení se školním obsahem dochází tím lépe. Výstupy takto pojatého DP by měly mít pro pedagogy vysokou vypovídající hodnotu a dobrou využitelnost v praxi (Mertin, Krejčová, 2016).

Celou metodu ACFS tvoří šest škál (Kozulin, 2003), přičemž čtyři z nich jsou označeny jako klíčové. Jedná se o:

- třídění (dítě třídí kostky do přidělených skupin),
- krátkodobou sluchovou paměť (dítě převypravuje krátkých příběh),
- krátkodobou zrakovou paměť (dítě se snaží si vybavit sérii osmi obrázků, zároveň sdělujeme, co mu pomohlo obrázky si zapamatovat),
- doplňování sekvence vzorů (dítě doplňuje sérii neúplných sekvencí vzorů a odůvodňuje správná řešení a důvod, proč si kus vybralo).

Zbylé dvě označujeme jako doplňkové a patří sem dovednost přejímání perspektiv (resp. schopnost dítěte sdílet myšlení dalších osob) a verbální plánování. Takto vybrané škály byly vytvořeny na základě učebních procesů předškolních vzdělávacích programů v USA. Metoda pozoruje míru zlepšení ve zmíněných oblastech, ale také celkovou reakci jedince na intervenci. Dále sleduje chování dítěte v průběhu vyšetření, a to v těchto oblas-

tech: seberegulace, vytrvalost, frustrační tolerance, motivace, reaktivita vůči instrukcím, flexibilita. Tuto metodu je u nás možné získat od nakladatelství Propsycho pod zmiňovanou zkratkou ACFS (Mertin, Krejčová a kol., 2016).

Metoda je konstruována pro předškolní děti ve věku tři až pěti let (v ČR až do 6 let věku), avšak není úplně vhodná pro děti, které nemají rozvinutou expresivní stránku řeči. Diagnostický proces zabere většinou 1,5 – 2 hodiny. Typicky se zadává ve dvou sezeních po třech subtestech. Je také možné nezadávat vše naráz, ale vybrat jen jeden subtest (Lidz, 2002).

Metoda LPAD (Learning Potential Assessment Device, dnes Learning Propensity Assessment Device) profesora Reuvena Feuerstaina je popisována jako: „*metoda pro posouzení potenciálu dětí, dospívajících a dospělých pro růst specifických kognitivních procesů, nejprve pomocí vhledu do problému a do procesu myšlení, následně jejich vlastním samostatným úsilím*“ (Hamers, Ruijsenaars, Sijtsma, 1992, str. 83). Druhá definice více zdůrazňuje vzdělávací aspekt: „*dynamicky orientovaný přístup, navržený k tomu, aby hodnotil, zda mohou být jedinci přímo ovlivňováni jak formálními tak neformálními příležitostmi ke vzdělávání*“ (Feuerstain v Hamers, Ruijsenaars, Sijtsma, 1992, str. 83).

Tato definice rovněž podtrhuje strukturální charakter změn, což je aspekt, odlišující LPAD od jiných přístupů dynamického posuzování (Hamers, Ruijsenaars, Sijtsma, 1992).

Dle Krejčové (v Felcmanová a kol., 2015) se jedná o velmi obsáhlou a ucelenou baterii. Do českého jazyka se LPAD překládá jako koncept na Hodnocení učebního potenciálu. Stejně jako u většiny dynamicky orientovaných metod, je i zde využíván model zadání: pretest, fáze intervence a posttest. Cílem metody je rozlišení deficitů v oblasti kognitivních funkcí a sledování procesu učení a myšlenkových operací.

Testová baterie obsahuje verbální i neverbální úlohy, které se zaměřují na analogické a numerické myšlení, na schopnost kategorizace či paměťové strategie (Feuerstain, 2002).

Mezi nástroje jsou zařazeny úkoly jako Uspořádání bodů, které vycházejí z jednoho intervenčního nástroje programu Instrumentálního obohacování, Reyova komplexní figura či Ravenovy progresivní matice. I když se doba vyšetření zaznamenává, není stanoven přesný limit, do jakého se musí proces diagnostiky vejít (Feuerstein, Feuerstein, Falik, 2008).

Na podobných principech a teoretických základech jako LPAD je založen program Feuerstainova instrumentálního obohacování, který může navázat na poznatky a výsledky

šetření z LPAD a dlouhodobě podporovat změnu u daného jedince (Feuerstein, Feuerstein, Falik, 2010).

Metodu LPA (Learning Potential Assessment), tedy vyšetření učebního potenciálu, vytvořil Budoff se svými kolegy, jako alternativu k inteligenčním testům. Metoda by měla sloužit ke klasifikaci dětí pro speciální vzdělávací účely, je určena dětem mladšího i staršího školního věku (Lidz, 1991). Testová baterie obsahuje 12 známých standardizovaných testů, které jsou uzpůsobeny do dynamické podoby. Najdeme v něm například Learning Potential Test od Ravena, Kohsův Learning Potencial Test či Blok Design Test. S testy lze pracovat jak skupinovou, tak individuální formou, pro každý z nich je sestaven set speciálních instrukcí (Sternberg, Grigorienko, 2002).

V popředí zájmu procesu je spíše analýza samotného úkolu než analýza testovaného jedince. Cílí hlavně na zvyšování motivace ke splnění úkolu. Na rozdíl od Feuerstaina klade Budoff důraz na zjišťování již existujících schopností jedince. Feuerstein naopak směřuje ke změně kognitivních funkcí jedince, soustředí se na schopnosti dítěte, a jak této změny může dosáhnout, dostane-li se mu dostatečné podpory dospělého (Lidz, 1991).

Metodu stupňovaných pobídek (The Graduated Prompts Approach) vytvořili Campione a Brown, kteří se pokoušeli najít cestu mezi didaktickým a objevujícím způsobem učení. Didaktický přístup může dle nich vést k pasivitě, u objevujícího musí dítě naopak veškeré informace získávat samo. Autoři chtěli vytvořit takovou podpůrnou metodu, které by dítě provázela v průběhu plnění úkolu a pomáhala mu tak dlouho, dokud dítě nebude schopné úkol zvládnout samo (Sternberg, Grigorienko, 2002). Z těchto důvodů prosazují tzv. guided discovery (objevování pod vedením), i když je náročné a na examinátora klade požadavek citlivého přístupu k jedinci a jeho potřebám, představuje dle nich zlatou střední cestu (Brown, Campione v McGilly, 1994).

Hlavní myšlenka spočívá v systematickém poskytování pomoci dítěti, dokud nedosáhne správného řešení. Zprostředkování probíhá dle předem určených rad a nápověd, ty mají nejdříve obecný charakter, až po několika návodech získávají konkrétnější podobu. Ve chvíli, kdy dítě samostatně dosáhne splnění úkolu, diagnostik již nápovědu neposkytuje. Dle počtu nápověd, které dítě ke splnění potřebovalo, určujeme zónu nejbližšího vývoje (Tzuriel, 2001a). Jako nejvýznamnější přínos vnímá Lidz (1991) snahu o propojení DV, které klade důraz na proces, se schopnostmi dítěte, které v danou chvíli již má. Další metodou je Lerntest od Guthkeho, jehož cílem byl vývoj nového inteligenčního testu, který ne-

bude měřit pouze aktuální výkon jedince v diagnostickém vyšetření, ale bude schopný měřit i učební potenciál jedince. Toho dosahuje kladením standardizovaných otázek během vyšetření (Beckmann, Guthke, 1995). Lerntest vychází z myšlenek Vygotského, především z konceptu zóny nejbližšího vývoje, které se snaží převést do praxe. To se mu povedlo vytvořením několika testových postupů, u kterých se snažil dodržet jak psychometrické požadavky objektivity, tak měření individuální schopnosti učit se. Různé testové baterie mohou být určeny již předškolním dětem, jiné naopak dospělým s funkčním poškozením mozku (Tzuriel, 2001a).

Poslední metodou je Cognitive Procesing Test (S-CPT), která navazuje na práce Swansonových předchůdců, především na Feuerstaina, Campiona a Browna (Sternberg, Grigorienko, 2002). Vytvořením tohoto testu, se autor snaží zaplnit mezeru v metodách dynamické diagnostiky tak, aby stále byla zaměřena na proces, ale za standardizovaných podmínek realizace. Dle Swansona je nejdůležitější kognitivní funkcí paměť, podle které je možné zjistit učební potenciál jedince. Hraje roli v každodenních situacích, v informačním procesu i ve schopnosti učit se. Právě pracovní paměť považuje autor za rozhodující funkci školní úspěšnosti, proto své výzkumy směřoval na analýzu jejích deficitů, ale i na možnosti zdokonalení funkce paměti u dětí s poruchami učení (Swanson, 1995).

S-CPT obsahuje jedenáct subtestů, které lze použít samostatně nebo jako celek. Administrace všech testů trvá zhruba tři hodiny, jednotlivé úkoly se zaměřují na sémantickou a epizodickou paměť, na paměť auditorní, vizuálně prostorovou, prospektivní a retrospektivní (Sternberg, Grigorienko, 2002). Ze získaných údajů z výsledků a průběhu vyšetření je vyjádřen závěr v podobě sedmi složených skóre. Standardizace těchto skóre existuje pro šest věkových skupin, přičemž nejmladší skupina je od čtyř a půl let, nejstarší od čtyřiceti let výše. Z toho plyne, že metodu S-CPT je možné zadávat široké škále lidí (Swanson, 1995).

3 Oblasti rozvoje u dětí předškolního věku

3.1 Charakterizace období dítěte v předškolním věku

Předškolní období dítěte je doba od tří do šesti až sedmi let věku dítěte (Vágnerová, 2012). Konec tohoto období není dán jen dosažením konkrétního věku, ale spíše dobou nástupu do školy.

Dítě si v tomto období stabilizuje vlastní pozici ve světě a diferencuje si k němu svůj vztah. Při poznávání pomáhá dítěti jeho představivost, fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není řízeno logikou. Egocentrismus, který ještě u dítěte trvá, se promítá do oblasti komunikace i uvažování, způsob, jakým dítě vnímá svět, mu poskytuje určitou jistotu, proto na něm často ulpívá (Vágnerová, 2012). Jde o období plné změn, které se odehrávají ve všech oblastech vývoje (řeč, paměť, motorika, emoce, pozornost, myšlení apod.). Dítě přijímá nové životní role, stává se z něj školák, s čímž souvisí také vývoj v socializační oblasti a komunikaci (Jucovičová, Žáčková, 2014). Oproti věku do tří let, kdy jsou získané motorické dovednosti více vidět (chůze, běh), jsou změny v předškolním věku (PV) méně nápadné, avšak neméně důležité. Mají vliv na místo ve skupině vrstevníků svou pohybovou obratností v aktivitách a jsou důležité i pro další vývoj soběstačnosti dítěte (Vágnerová, 2012).

Říčan (v Jucovičová, Žáčková, 2014) charakterizuje toto období jako „živé a hravé“, což se projevuje především ve hře dítěte a hrou je také dítě rozvíjeno. Hra je nejpřirozenější dětská činnost, která rozvíjí funkce důležité pro následné čtení, psaní a počítání. Hry pohybové a rytmické procvičují jemnou a hrubou motoriku, schopnost motorické koordinace, jež jsou pak důležité při nácvičování čtení a psaní. Hry na postřeh trénují u dětí tolik důležitou schopnost zaměření a koncentraci pozornosti.

Současná generace se mnohem méně věnuje pohybovým hrám, jako byla např. školka s míčem, hry s rytmizací, skoky přes gumu apod., stává se, že takovými aktivitami se potkávají pouze v mateřské škole. Takové aktivity podporovaly přirozené zlepšování dítěte (díky stoupající obtížnosti), socializaci ve skupině, rozvoj percepčně motorických funkcí. Pokud dítě nedožene tento deficit např. v zájmových kroužcích či jinak, může docházet k nerovnoměrnému vývoji funkcí, což může mít za následek doporučení pro odložení školní docházky (Jucovičová, Žáčková, 2014).

3.1.1 Sociální a emoční vývoj, socializace dítěte

Z hlediska vývoje hraje toto období významnou roli v sociálních dovednostech dítěte, nejedná se jen o přípravu na školu, ale o období příprav na pozdější dospělý život (Matějček, 2005). I nadále v PV dítěte hraje primární socializační roli rodina, postupně však dítě projevuje zájem o ostatní děti a stává se ochotné s nimi spolupracovat. Vrstevnická skupina je pro dítě v procesu socializace velmi důležitá, podstatný kontakt s ní se děje v prostředí MŠ (Hoskovcová, 2006). Specifičnost vrstevnických vztahů ve skupině nutí dítě k překonávání aktuální vývojové úrovně, podněcuje ho experimentovat, ukazovat iniciativu a nezávislost, prohlubuje schopnost kooperace (Beaumantín v Hoskovcová, 2006). Probíhá získávání základů vlastností, které člověku pomáhají se uspokojivě zařadit do společnosti - spolupráce, společenská hra, soucit, čas strávený dohromady, zábava a humor. Dochází k postupnému sdílení pozitivních emocí, čímž jsou položeny základy nadcházejících přátelství (Matějček, 2005).

Emoční vývoj bývá stabilnější a vyrovnanější oproti batolecímu věku. Prožitky jsou intenzivní, dítě lehce přechází z jedné silné emoce do druhé (smích/pláč). Většina emocí je stále vázána na aktuální prožívání a situaci. Vágnerová (2012) shrnuje typický způsob emočního prožívání dítěte PV do několika bodů:

- vztek a zlost nebývají tak časté, dítě je schopné pochopit příčinu situace. Zlostné reakce jsou především při kontaktu s vrstevníky, pokud se sejde více příkazů a zákazů a emoční kontrola projevů ještě není dostatečně rozvinutá, tak selže,
- projevy strachu jsou vázány na rozvoj dětské fantazie, vytváření si různých imaginárních kamarádů a představ strašidel. Vzhledem k rozdílnosti temperamentu a míře úzkosti jednotlivých dětí, se liší i prožívání strachu a následné reakce na takové podněty,
- dochází k rozvoji smyslu pro humor, děti bývají spíše veselé a pozitivně naladěné,
- dítě začíná chápat dimenzi nejbližší budoucnosti, je schopné se na něco těšit, zároveň se může budoucích situací také obávat.

Dítě se stává schopným vnímat a orientovat se ve svých prožitcích, umí říct proč je zrovna veselé nebo smutné. Zároveň dochází k rozvoji empatie, dítě začíná vnímat a chápat i emoce ostatních, což tvoří základ tzv. emoční inteligence. V závislosti na vývoji emo-

cionality se rozvíjí také sebehodnocení, které se často odráží od toho, jak dítě vnímají a hodnotí dospělí kolem něj. Pro dítě jsou nejvyšší autoritou v tomto věku rodiče, proto jejich hodnocení přijímá zcela bez kritiky, stejně jako jejich chování a postoje. Problém nastává v případě, kdy je dítě podhodnocováno či dokonce uráženo (Jucovičová, Žáčková, 2014).

3.1.2 Tělesný a pohybový vývoj

Na tělesné úrovni dochází ke zpomalení růstu kostry, dětské kosti ještě nejsou plně kalcifikovány. V pěti letech se rychle prodlužují dolní končetiny, páteř má dítě zakřivenou jako v dospělosti, ještě však není tak pevná. Na začátku PV má dítě již všechny mléčné zuby, k jejich ztrátě začíná docházet mezi pátým až šestým rokem. V oblasti vývoje motoriky je navázáno na získané dovednosti z batolecího období, až ve čtyřech letech je běh dětí jistý a ladný. V tomto období dochází také k vyhraněnému používání jedné ruky, tedy jedna mozková hemisféra přejímá vedoucí úlohu, rozvíjí se schopnost udržet rovnováhu (Kohoutek, 2008).

Suchý (1970) uvádí, že kolem šestého roku dochází u dítěte k nejvýznamnějším biologickým změnám. Pro orientační posouzení tělesné vyspělosti dítěte je možné využít tzv. filipínskou míru, její provedení popisuje Suchý (1970, str. 21 – 22) tak, že „*dítě vzpaží pravou končetinu, ohne ji v lokti tak, aby předloktí leželo na temeni hlavy, a zkouší, zda pravou rukou dosáhne na levý ušní boltec.*“

V souladu s dozráváním CNS a vývoje v PV dochází k rozvoji motorických schopností – hrubé motoriky, motorické koordinace a jemné motoriky, která je podstatná pro budoucí výuku psaní. Pohyby dítěte PV jsou koordinovanější a přesnější (Jucovičová, Žáčková, 2014). V oblasti motoriky uvádí Allen (2002) několik dovedností, které by dítě v pěti letech mělo zvládat:

- chůzi pozpátku, našlapování nejdříve na patu a pak na špičku,
- chůzi po schodech bez pomoci, pravidelně střídat nohy,
- dotek prstů u nohou bez pokrčení kolen,
- přechod přes kladinu,
- stoj na jedné noze po dobu 10 sekund,
- sestavení trojrozměrného útvaru z malých kostek podle modelu,
- stříhání nůžkami podle naznačené linky (nemusí být úplně přesné).

3.1.3 Vývoj kognitivních funkcí

Kognitivní procesy (KP) jsou psychické procesy, prostřednictvím nichž člověk poznává sebe sama i svět. Lze mezi ně zahrnout vnímání, pozornost, představivost a fantazii, paměť, myšlení a řeč (Hartl, Hartlová, 2009). Dostatečný rozvoj KP je podstatným faktorem pro základ schopnosti učit se. Šestileté dítě by mělo být na takovém vývojovém stupni KP, aby bylo schopno a připraveno učit se číst, psát a počítat. Vývoj KP zahrnuje především změny v oblasti myšlení a jeho funkcích, změny v paměti, myšlenkových procesech a jazykových schopnostech. Vývoj je ovlivňován do jisté míry dědičností, zároveň velký vliv má sociální prostředí, výchova a učení (Jucovičová, Žáčková, 2014).

V oblasti myšlení je v PV charakteristický přechod od tzv. egocentrického myšlení k myšlení názornému, konkrétnímu. Dítě vnímá svět přes sebe, samo sobě je středem veškerého dění (Hartl, Hartlová, 2009). „*Názorné myšlení je rovněž spojeno s konkrétními představami a věcmi. Vnímání je zaměřeno buď globálně – dítě vnímá objekt jako celek a neuvědomuje si detaily, nebo naopak vnímá detail, který nemusí být podstatný, a celek mu uniká*“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, str. 13). Ve stádiu předpojmovém užívalo dítě slova nebo jiné symboly jako předpojmy – napůl vázané na individuální předměty, napůl již směřující k obecnosti. Ve fázi názorného myšlení je již schopno uvažovat v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení základních podobností. Myšlení zatím nepostupuje dle logických operací, nazýváme ho prelogické, předoperační. Symbolické i předoperační myšlení je stále ještě úzce spjato s činností dítěte a je tak stále egocentrické, antropomorfické (všechno polidšťuje, i neživé předměty), magické (mění fakt dle vlastního přání) a artificialistické (všechno na světě se „dělá“, je vytvořeno někým), (Langmeier, Krejčířová, 2006).

S vývojem myšlení je neoddělitelně spjat vývoj řeči, jsou v úzkém propojení a navzájem se ovlivňují. V PV je vlivem jednoduššího názorného myšlení zatím omezena schopnost používat nadřazené nebo abstraktní pojmy. Dítě je schopno mluvit ve větách, vyprávět krátký a smysluplný příběh, rozvíjí se slovní zásoba. Dítě se řeči učí nejvíce tzv. sociálním učením, kdy napodobuje řeč osob ze svého okolí. Jde o slovní zásobu, intonaci, skladbu vět, ale také o obsahovou stránku řeči. V řečovém projevu se objevují agramatismy, schopnost skládat slova do vět a věty k sobě je ještě omezena. Často také bývá myšlení rychlejší než schopnost verbálně vše vyjádřit, dítě může mít chuť rychle sdělit své myšlenky, až se zajímá a vynechává slova. U dětí se rovněž vyskytují vady výslovnosti – dyslálie,

v současné době u mnoho dětí přetrvávají až do školního období, kdy mají významný dopad na výkon dítěte při čtení, psaní a komunikaci s ostatními (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Dle Vágnerové má v PV nezastupitelné místo fantazie, která má pro dítě harmonizující význam. Dítě v tomto věku má alespoň někdy potřebu přizpůsobovat realitu svým potřebám a interpretovat ji tak, aby to pro něj bylo bezpečné. Nejde tedy o psychickou poruchu, v tomto věku je to normální jev (Vágnerová, 2000). Bohatá představivost a fantazie se promítá do vnímání a prožívání světa dítěte PV, silně se projevuje ve hře a v zálibě pohádek, také v řeči a myšlení. Vzhledem k předlogickému stádiu uvažování je představivost velmi spontánní a bohatá, může se projevit ve zvláštních nápadech a nápaditých aktivitách (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Úroveň paměti souvisí dle Vágnerové (2008) s úrovní ostatních kognitivních funkcí a zkušeností dítěte. Navyšuje se kapacita paměti, na kterou mají vliv i paměťové hry a aktivity, které dítě procvičuje, a schopnost rychleji si zapamatovat nové poznatky. Dítě však ještě neumí využívat k zapamatování tzv. paměťové strategie (asociace, systematické třídění), jde spíše o intuitivní zapamatování. V předškolním věku by dítě mělo být schopné si zapamatovat větu o pěti až šesti slovech, či čtyři náhodně vybraná čísla. Paměť dítěte PV bývá pojmenována jako útržkovitá a nesystematická (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Paměť a schopnost zapamatovat si je přímo ovlivňována schopností koncentrace pozornosti – čím cílenější a kvalitnější má dítě schopnost koncentrace pozornosti, tím je schopno si zapamatovat více nových informací. Při nástupu do školy by dítě mělo být schopno pozornost zaměřit nejméně na pět vteřin (ale spíše na deset až patnáct), neboť krátkodobá pozornost, která trvá pouze pár sekund, je základním kamenem pro zapamatování si (Jucovičová, Žáčková, 2014). V PV má pozornost spíše bezděčný charakter a je nestálá, dítě zaujmou silné a pro něj atraktivní podněty. Dosud nedovede dobře pozornost přenášet a rozdělovat (Štefanovič, Greisinger 1985 v Kelnarová, Matějková, 2010).

3.2 Jednotlivé oblasti rozvoje v předškolním věku

„Cílem předškolní přípravy totiž rozhodně není dítě předem naučit číst a psát, ‘aby mu to pak ve škole pěkně šlo’, ale zajistit především maximální a harmonický rozvoj schopností, které umožní, aby dítě bylo – až přijde čas – při výuce čtení, psaní a počítání bez větší námahy úspěšné“ (Kutálková, 2010, str. 11). Dětem je potřeba nejen věnovat čas a nabízet rozmanité podněty a činnosti, ale také dbát na to, aby děti měly možnost si neorganizovaně

hrát a spontánně poznávat svět. V následující podkapitole nastíníme hlavní oblasti, kterým by měla být v předškolním věku věnována pozornost. Zaměříme se více na praktické činnosti pro rozvoj jednotlivých oblastí. Mnoho možností, jak s dětmi pracovat a jaké činnosti nabízet pro podporu jednotlivých oblastí rozvoje, uvádí ve svých publikacích např. Bednářová, Šmardová (2010, 2015), Otevřelová (2016), Jucovičová, Žáčková (2014) nebo Kutálková (2010) a další. Z tohoto důvodu uvádíme jen několik aktivit pro komplexnější přehled čtenáře.

3.2.1 Motorika a kresba

Rozvoj hrubé i jemné motoriky je u dětí PV poměrně rychlý a rozsáhlý, přirozeně tak potřebují mnoho pohybu. Míra předškolní přípravy v oblasti motoriky a grafomotoriky významně ovlivňuje budoucí školní úspěšnost. Mnohé se v tomto věku dá podchytit a předejít tak obtížím s grafickým projevem, proto je dobré děti osvojované dovednosti učit správně. Cílem veškerých motorických cvičení je zpevnit potřebné svalstvo na ruku, uvolnit svalové napětí, zdokonalit jednotlivé pohybové dovednosti a jejich koordinaci (Jucovičová, Žáčková, 2014). Osvojování si učebního trivia je ovlivněno také dobrým propojením hrubé a jemné motoriky s vnímáním (zrakovým i sluchovým). V domácím i předškolním prostředí se pohybová zralost dítěte projevuje při grafomotorických aktivitách -vidíme, jak dítě kreslí, jak sedí u stolu a zda rádo kreslí nebo drží správně tužku (Otevřelová, 2016).

Kolem pěti let dítěte bychom měli zařadit pravidelná a systematická grafomotorická cvičení. Předškolní dítě, u něhož vývoj probíhá bez obtíží, samo kreslení a grafickou činnost vyhledává. Naopak děti, které se těmito aktivitám spíše vyhýbají, mohou mít grafomotorický vývoj opožděný. Pokud s dítětem nezačneme pracovat, potíže se budou prohlubovat. „*Proto je žádoucí začít cvičením jemné motoriky, vytvářením, podporou a upevňováním pracovních návyků, uvolňovacími cviky, nejjednoduššími grafomotorickými prvky*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, str. 81).

U kreslení dítěte bychom měli dbát na špetkové držení psacího náčiní, na správné sezení s přiměřeným náklonem papíru, zároveň aby dítě vyvíjelo adekvátní tlak na podložku. U kresby dochází k rozšíření jejího obsahu a k různorodosti námětů (Bednářová, Šmardová, 2015). Nejčastějšími tématy zůstává kresba slunce, auta, domečku, kytičky a postavy. Po přípravném období, kam řadíme čmárání, motanice a počátky různých tvarů, nastává období hlavonožce. V pěti letech při kresbě postavy dítě většinou znázorňuje hlavu, trup,

končetiny (Otevřelová, 2016). Postupně okolo šestého roku přibývají detaily na obličeji, také prsty na rukou, vlasy a uši (Bednářová, Šmardová, 2015).

Při motorických cvičeních nezapomínáme na tyto zásady (Jucovičová, Žáčková, 2014):

- přechod od velkých pohybů k menším, stejně tak při využívání předmětů jdeme od velkých k drobnějším,
- nespěcháme, necháváme dítěti dostatek času,
- nevyžadujeme precizní a přesné provedení,
- dítě dostatečně podporujeme.

Příklady vhodných aktivit:

- Hrubá motorika – chůze po různých terénech, běh, přeskoky, opičí dráhy, různé házení – kameny do vody, klacíky pejskovi, když si chce hrát, v zimě sněhovými koulemi či šiškami v lese, hry s míčem – Na jelena, Na třetího, vyvolávaná, vybíjená, jízda na kole, koloběžce, tříkolce (Kutálková 2010).
- Jemná motorika – práce s papírem, stavebnicemi, s kostkami různých materiálů, modelínou, kinetickým pískem, přírodninami. Roztřídění hřebíků a šroubků, důležité je, aby dítě žádný nepřehlédlo (Sindelárová, 2013). Třídění a navlékání korálků, jeřabin, šroubování, zatloukání hřebíku do špalku, vykrajování perníčků (Otevřelová, 2016). Nácvič zavazování tkaniček, zapínání knoflíků a zipů, stavění na písku, využívání formiček a kyblíků, vytváření stínových obrázků pomocí prstů a dlaní, hry s maňásky (Jucovičová, Žáčková, 2014).
- Motorika mluvidel – počítání horních a dolních zoubků jazykem, vyplazování jazyka, špulení rtů, foukání bublifuku, foukání pingpongového míčku do důlku, pití brčkem, kloktání vodou (Otevřelová, 2016). Pro příběhové propojení činností lze použít vyprávění, při kterém děti leží na zemi nebo pohodlně v křesle a dospělý vypráví příběh, který děti ilustrují pohyby – jsme na louce, svítí nám do očí sluníčko (*pevně zavřít oči*), trochu fouká vítr (*fí*), po cestě jede koník a klepe podkovami (*pohyb jazyka*). Sluníčko zašlo za mrak (*uvolnit obličej*). Na cestě jsme potkali ještěrku, která mrská ocáskem (*pohyb jazyka ze strany na stranu*). Lekli jsme se (*úleková grimasa*). Pak nám bylo k smíchu, jak je malá. Jdeme si koupit zmrzlinu (*olizování*). Cestou někdo upadl (*pofoukat koleno*). Od zmrzliny nás rozbolel zub – hledat v puse, který to je, apod. (Kutálková

2010). Grafomotorika – práce s pracovními listy, které připravujeme „na míru“ konkrétnímu dítěti, začínáme na jeho aktuální úrovni a postupně zvyšujeme náročnost, držíme se však zásady méně, ale často. Trénujeme vodorovné a svislé čáry, šikmé čáry, samostatné tečky či jejich spojování v obrázek, nácvik oblouků, vlnovek na rybníku a spirál v ulitě šneka (Otevřelová, 2016).

- Vizuomotorika – labyrint – dítě prstem sleduje jednu z různě překřížených čar nebo hledá cestu namalovanými chodbičkami, které vedou do cíle (myška k sýru), proplétání otvorů v podložce tkaničkou do vzoru (Kutálková, 2010).

3.2.2 Smyslové vnímání

Zrakovému vnímání je věnována samostatná kapitola, pro v tomto přehledu uvádíme pouze sluch a hmat.

Zrak a hmat dítě využívá k poznávání světa od narození, sluchové vnímání podnětů z okolí je však rozvinuto již v prenatálním období, kdy slyší hlasy ze svého okolí či tlukot srdce matky. Po narození jsou reakce na zvuk ještě nediferencované, postupně dítě rozlišuje mezi příjemným a nepříjemným zvukem. Nejdříve je řeč pro dítě jako celek, postupně se učí rozlišovat slova, slabiky a hlásky (Otevřelová, 2016). Nedostatečně rozvinuté sluchové vnímání může přinést obtíže později při školní docházce, např. u psaní diktátů nebo pro pochopení úloh, které jsou zadány slovně (Kutálková, 2010). Před hodnocením sluchového vnímání je nutné zjistit, zda u dítěte není přítomna sluchová vada. Ta se může projevit opakovaným nepochopením instrukcí, nápadným otáčením na mluvčího, odezíráním ze rtů či natáčením jednoho ucha ke zdroji zvuku. V takových případech je potřeba navštívit pediatra.

Při sledování sluchového vnímání u dítěte se soustředíme na zjištění dosažené úrovně následujících jevů:

- Naslouchání – s větší koncentrací pozornosti dochází k rozvoji záměrného naslouchání, dítě lépe zvládá naslouchat zvukům z okolí, před vstupem do školy by mělo umět vyslechnout pohádku, příběh.
- Rozlišení figury a pozadí – vzhledem k rostoucí schopnosti diferencovat zvuky, dítě lépe zvládá vyčleňovat zvuky z pozadí a vnímat podstatnou figuru. Pořád na to musí mít však relativní klid a v přehlučených místech se může stát, že nerozumí běžné instrukci.

- Sluchová diferenciacce – úzkou vazbu na výslovnost má sluchová diferenciacce, která je důležitá pro čtení a psaní. Pro dobrou výslovnost musí dítě zvládnout odlišit jednotlivé hlásky – sykavky, měkké a tvrdé souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, krátké a dlouhé samohlásky.
- Sluchová analýza a syntéza – až po čtvrtém roce získá dítě schopnost rozlišovat jednotlivá slova. Pokud s dítětem procvičujeme říkanky a rytmičky básničky, začíná v tomto věku členit slova na slabiky. Postupně se rozvíjí sluchová analýza a syntéza. Kolem pátého roku zvládá dítě vydělovat jednotlivé hlásky, počáteční, poté koncové. K uvědomění si prostředních hlásek dochází později.
- Sluchová paměť – je potřebná nejen během předškolního procesu, ale i po zbytek života. Proto trénink zachytit, uchovat a znovu si vybavit sluchové podněty, má v PV své místo (Bednářová, Šmardová, 2015).
- Vnímání rytmu – dobré rytmické vnímání má vliv na různé každodenní aktivity. Mimo hudební výchovu může přesahovat do oblasti matematiky, kdy dítěti pomáhá chápat číselné řady a násobky. Ovlivňuje čtení i psaní, významně také schopnost rozlišovat krátké a dlouhé samohlásky (Bednářová, Šmardová, 2010).

Hmat je pro dítě podstatný už od raného dětství, kdy bere všechno do ruky. S přibývajícími podněty a situacemi, kdy si na samotnou věc již nelze sáhnout, protože ji máme pouze na papíru, obrazovce televize či počítače, si musí dítě věci více představovat samo. V případě, že nemá dostatek podnětů právě tehdy, kdy je to pro něj nejpřirozenější, tedy především v PV, budou v něm slova vyvolávat výrazně menší představu, která bude značně omezená (Kutálková, 2010). Hmatové vjemy mají nezastupitelnou úlohu v poznávání světa, při rozvoji emocí a komunikace, především také při rozvoji motoriky a regulaci tělesného napětí (Bednářová, Šmardová, 2015).

Příklady vhodných aktivit:

- básničky, písničky, rozpočítadla – aby se využily všechny možnosti sluchového (celkového) vnímání, musí se útvary učit z paměti, recitovat v různých obměnách, či je zpívat a propojovat s pohybem, na známé písničky můžeme navázat určováním písničky podle melodie nebo vytvářet rytmus,

- orientace podle sluchu – hra na slepou bábu, „pepíčku pípni“ (podle slabiky „píp“ má dítě uhodnout, komu patřil hlas), hledání tikajících hodin schovaných v místnosti,
- k počtu zvuků se přiřazuje stejný počet pohybů, instrukce může znít: „*Kolikrát písknu, ťuknu, štěknu ... tolikrát vyskočíš, tleskneš, dřepneš*“ (Kutálková, 2010),
- hra s míčem – jedno dítě má míč a zavázané oči, ostatní jsou kolem něj a jeden po druhém volají „Na mě!“, hráč s míčem má za úkol je hodem zasáhnout a volající hráč se snaží míč chytit, pokud jej nechytí, stává se tím, kdo má zavázané oči,
- „čtení z tapet“ (ubrusu, závěsů) – v místnosti s tapetami ukážeme dítěti nějaký vzor na tapetě (hvězdu, srdce), které má pak vyhledávat ve zbytku místnosti. V případě, že nejsou na tapetě konkrétní tvary, můžeme využít vizuální pareidolie, tedy schopnosti „dokreslovat“ si neurčité tvary do něčeho konkrétního, a podněcovat tak dětskou fantazii (Sindelárová, 2013),
- živé pexeso – dvojice dětí (hádačů) odejde za dveře, zbylé děti se vždy ve dvou domluví, jaký zvuk zvířátka/písničky/dopravních prostředků budou předvádět. Následně se rozmístí do „pexesové mřížky“, hádači pak postupně „obracejí“ jednotlivé děti a snaží se uhodnout správné dvojice (Jucovičová, Žáčková, 2014),
- zakryté předměty (rozvoj zrakové diferenciacce) – 3 nebo více plochých předmětů (klíče, hřeben, nůž, zrcátko, pohlednice, sešit apod.), položíme je různě přes sebe, aby se částečně překrývaly. Dítě má za úkol poznat co nejvíce předmětů, když vidí jen kousek (Sindelárová, 2013).
- rozvoj hmatu – dítěti dáme do ruky nějaký předmět a chceme, aby popsal jeho vlastnosti (např. větší kovová matička – je studená, těžká, hranatá atd., kousek molitanu – je lehký, měkký, dá se zmáčknout atd.), podpoříme tak rovněž rozvoj slovní zásoby. Kdo je to? Dítě se hmatem snaží poznat své spolužáky (většinou ohmatáním obličeje a vlasů, ale může hádat i podle rukou nebo jiných výrazných znaků), (Kutálková, 2010).

3.2.3 Řeč

Pro zdravý vývoj dítěte a jeho fungování má řeč nezastupitelný význam. Napomáhá rozvoji myšlení, ovlivňuje kvalitu poznávání a učení, slouží k dorozumění a k tvorbě mezilidských vztahů. Z vnějších faktorů má hlavní vliv na vývoj řeči u dítěte rodina – výchovný styl rodičů, jejich mluvní vzor a celková podnětnost prostředí. Způsobem, jakým k dítěti přistupují, jak s ním komunikují, dítěti předávají vzor. Dítě od nich přebírá neverbální komunikaci, věnovanou pozornost a naslouchání (Bednářová, Šmardová, 2010). Poruchy v řeči mohou mít silný dopad na školní úspěšnost dítěte, na čtení a psaní, dítě se také může dostat do znevýhodněné pozice oproti spolužákům, pokud mu nebudou dostatečně rozumět. Často se u dětí s nedostatkem v řečové oblasti také objevují obtíže v hrubé a jemné motorice nebo v oblastech smyslového vnímání (Otevřelová, 2016).

Položky, které je dobré sledovat dle Bednářové, Šmardové (2010) jsou ve:

- foneticko-fonologické rovině – výslovnost – dítě spontánně mluví či vypráví podle obrázku; artikulační obratnost – dítě opakuje slova či slovní spojení, kde se vyskytuje tupá i ostrá sykavka nebo měkká i tvrdá slabika; jiné – např. narušení fluence řeči,
- lexikálně-sémantické rovině – přiměřenost slovní zásoby, schopnost popsat obrázek a pojmenovat na něm nesmyslné skutečnosti, interpretace pohádky nebo příběhu, definovat význam pojmu (zadání vysvětlujeme na příkladu), schopnost tvořit antonyma a synonyma (nejdříve se zrazovou podporou, poté bez ní), tvořit nadřazené pomy s i bez vizuální podpory,
- morfologicko-syntaktické rovině – schopnost mluvit ve větách a souvětích, rozpoznat nesprávně utvořenou větu, užívání všech druhů slov, do čteného příběhu s obrázky doplnit slovo ve správném tvaru,
- pragmatické rovině – přirozenost navazování verbálního kontaktu, schopnost vést dialog (adekvátnost kladení otázek a odpovědí), schopnost říct své jméno, bydliště a věk, užívání očního kontaktu.

Příklady vhodných aktivit:

- Rozumění řeči – Ukaž to, co popisuji – vystříháme stejně velké geometrické tvary (nejdřív jen kruh a čtverec, později trojúhelník a obdélník). Ověříme si, zda dítě pozná tvary i barvy. Zadáme jednu informaci – ukaž mi čtverec, modrou barvu. Pak dáme dítěti dvě informace – ukaž, podej mi modrý čtverec, ze-

lený kruh. Pokud dělá jen málo chyb, přidáme stejné tvary v menší velikosti. Informace jsou pak už tři – ukaž mi velký zelený kruh. Čtyři informace – ukaž mi malý čtverec a velký kruh, barva není podstatná. Hodně těžký už je úkol, kdy si dítě má pamatovat velikost, tvar i barvu u dvou předmětů, tedy šest informací – ukaž mi velký žlutý čtverec a malý zelený kruh. Proto je dobré omezit znovu počet tvarů jen na dva. Další stupeň obtížnosti představuje manipulace s tvary podle pokynu: Dej žlutý kruh na zelený čtverec (vedle atd.). Nebo časová následnost úkolů: Nejdřív ukaž červený kruh, potom zelený čtverec. Nejtěžší je pokyn, kdy dítě musí sledovat nejen následnost, ale přesně vnímat i smysl sloves: Než se dotkneš žlutého kruhu, zvedni žlutý trojúhelník (Kutálková, 2010),

- slovní zásoba – přirovnání – zadáme první slovo a zpočátku hledáme přirovnání společně, *velký jako... hrad, vysoký jako... strom*, některá slovní spojení jsou stálá a známá (*tichý jako myška, rychlý jako vítr*), jindy si musíme vymyslet svoje nové, děti mají leckdy zvláštní nápady. Jejich slovní spojení nikdy neodmítneme, ale necháme si vysvětlit, jak na ně přišly (Kutálková, 2010),
- dětské říkanky spojené s rytimizací, vyprávění příběhů podle obrázků, vymýšlení protikladů, jazykolamy, hádanky (vymýšlet je může i dítě), (Jucovičová, Žáčková, 2014).

3.2.4 Početní představy

Pro správné osvojení matematických dovedností je nutností dostatečně rozvinutá hrubá a jemná motorika. Díky samostatnému pohybu má dítě možnost poznávat svět detailně a získávat tak zkušenosti, jemná motorika naopak napomáhá k rozeznání drobných rozdílů a k manipulaci s předměty (informace o váze, tvaru, množství atd.). Pohybové dovednosti souvisí s prostorovou orientací, a ta má spojitost s představami o nahoře, dole, vpředu, vzadu, pod, nad, první, poslední apod. Správné vnímání prostoru je pak východiskem pro geometrii a aritmetiku. Uspořádání prostoru je spojeno s vnímáním času, časové posloupnosti – co se stalo nejdříve, co později, rozlišování příčiny a následku. Vliv má i úroveň zrakových schopností dítěte, jako je rozlišování částí a celku a polohy předmětu. Opomenout nemůžeme ani schopnost koncentrace a krátkodobou paměť (Bednářová, Šmardová, 2010).

S utvářením matematických představ souvisí úroveň řeči, schopnost rozumět slovům a porozumět zadáním úloh, což je nejpodstatnějším předpokladem pro jejich úspěšné vyřešení. Před zahájením školní docházky je tedy dobré zjistit, zda dítě dokáže přesně rozpoznat slovní pokyny a zda dokáže dle pokynů reagovat (Kutálková, 2010).

Nevyzrálост matematických schopností se u dítěte PV mohou projevit v podobě obtížného chápání pojmů stejně, více nebo méně, vynecháváním některých čísel v číselné řadě, složitým a nepřesným určením počtu předmětů, obtížemi při vytváření skupiny o daném množství (Bednářová, Šmardová, 2010).

Příklady vhodných aktivit:

- Třídění různých předmětů (korálky, těstoviny, plyšová zvířata, pastelky, geometrické obrazce) dle různých kritérií jako je barva, velikost, typ apod. Můžeme pracovat i s obrázky znázorňujícími emoce, psychické vlastnosti nebo třídít slova (obrázky) dle počtu slabik.
- Aktivita s přesouváním určitého množství kamínků (kaštanů, kuliček), vytváření stejných, nebo naopak jiných hromádek, vytváření početních řad od 1 do 5 z různých předmětů (Bednářová, Šmardová, 2015).
- Hrací kostka – dítě má za úkol vybrat tolik určitých předmětů, kolik padne puntíků na hrací kostce.
- „Pokračuj ve skládání“ – řadíme za sebe korálky v konkrétní barevné kombinaci (modrá, zelená, modrá, zelená), dítě má pokračovat v řadě. Jako obměnu lze sestavit řadu, kterou dítěti ukážeme na omezenou dobu, jeho úkolem je pak postavit řadu vlastní (Kutálková, 2010).

4 Zrakové vnímání u dětí předškolního věku

„Zrakem přijímáme nejvíce informací z našeho okolí. Zrak je prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace“ (Bednářová, Šmardová, 2015, str. 14). Zrakové vnímání je pro správný rozvoj poznávacích procesů velmi důležité. Podněty ze zrakové oblasti jsou pro dítě četné, dostupné a mají značnou variabilitu, lehce tak upoutají pozornost malého kojence a dokážou ji také udržet. Díky zrakovému vnímání získává jedinec množství informací a možnost rychle se zorientovat v prostoru. Dítěti poskytuje celkem snadnou možnost seznamovat se s blízkým okolím, postupně se učí rozumět sdělení, že komplex jednotlivých vizuálních informací reprezentuje konkrétní objekt či situaci, vnímá jejich společné i rozdílné znaky. Zrak dítěti dává možnost sledovat i sebe samého, své vlastní projevy a umožňuje je tak lépe koordinovat (např. při pohybu horní končetiny, když si chce podat nějaký předmět), (Vágnerová, 2012). Do zpracování zrakového podnětu je zapojena velká část mysli (kognitivní, exekutivní a emoční procesy) i mozku (Šíkl, 2012).

4.1 Oblasti zrakového vnímání

Úroveň rozvoje zachycení a zpracování zrakových vjemů značnou měrou ovlivňuje čtenářské a další dovednosti dítěte ve školním věku. Kvalitní zrakové vnímání je základním předpokladem k úspěšnému osvojení schopností psát a číst písmena, slabiky, čísla a číslice. K tomu, aby dítě mohlo správně číst, musí mít vy zralé následující oblasti ZV (Bednářová, Šmardová, 2010):

4.1.1 Vnímání figury a pozadí

Jde o období, kdy dítě začíná být schopno zaměřit svou pozornost na konkrétní objekt, odlišit ho od ostatních, od komplexního pozadí. Souběžně s vnímáním zrakových vjemů dochází také k jejich uspořádávání. „*Celek je rozčleněn na objekt, který nás zajímá přednostně (figuru) a jeho okolí (pozadí). Jde o schopnost soustředit se na potřebný zrakový podnět*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, str. 37). Figurou může být například jeden dům na obrázku města, pozadím pak celé město, kniha, ve které je obrázek natištěn, police, kde je kniha uložena apod. Dle aktuálních potřeb se může figura měnit v pozadí a naopak jiný prvek z pozadí se může stát figurou (Bednářová, Šmardová, 2010). Proces vydělení figury od pozadí pomáhá pozorovateli, aby se v danou chvíli mohl soustředit a v zorném poli

vnímat jen zajímavý, informačně nosný detail. Tím může ušetřit energii, kterou by jinak bylo nutné investovat do bezúčelného registrování všech komponent předmětu (Jošt, 2012). Pokud má dítě tuto oblast nevyzrálou či oslabenou, při prohlížení složitějších obrázků s více prvky může docházet ke ztížené orientaci v ploše, k obtížím při zaměření pozornosti na jednotlivé prvky, jejich splynutí s pozadím. Později se tato obtíž může projevit při čtení textu (Bednářová, Šmardová, 2010). Bude se zhoršovat orientace na papíře nebo tabuli. Čím více bude na ploše přibývat předmětů, barev a obrázků, tím hůře bude dítě schopno figuru a pozadí rozlišit. Pracovní list nebo stránka ve slabikáři mohou splývat v jedno. V takovém případě se pozornost dítěti zaměřuje opravdu obtížně (Otevřelová, 2016).

4.1.2 Zraková diferenciace

„Rozlišení detailu a polohy úzce souvisí s konstantností vnímání – rozpoznání předmětu bez závislosti na jeho barvě, velikosti, umístění. Konstantnost vnímání se rozvíjí v souvislosti s chápáním trvání objektů“ (Bednářová, Šmardová, str. 38, 2010). Aby dítě nemělo při čtení problém s rozlišováním písmen, číslic a jejich pořadí, musí být schopno rozeznat:

- detail,
- horno-dolní postavení,
- pravo-levé postavení.

Zpočátku má dítě schopnost odlišit prvek, který je výrazně jiný. S přibývajícím věkem je schopnost zrakového vnímání diferencovanější, dítě dokáže rozlišit i detailnější rozdíly (Bednářová, Šmardová, 2007). Postupně dochází k rozvoji schopnosti diferencovat polohu obrazce. Vývoj této schopnosti probíhá ve fázích, které na sebe navazují. V případě že dítě nezvládá jednodušší úlohu, je nepravděpodobné, že by zvládlo nějakou obtížnější.

Jako první je dítě schopno rozeznat horno-dolní postavení, tedy polohu horizontální. Tuto dovednost mají již děti v předškolním věku. Rozlišení vertikální polohy, tedy pravo-levého postavení, je mnohem náročnější. Do značné míry je to způsobeno zkušeností dítěte, vliv na to má i zrání a funkční diferenciace určitých oblastí pravé mozkové hemisféry, k níž dochází zhruba v šesti až sedmi letech (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015). Neméně důležité je vnímání následnosti – schopnost vnímat číslice i písmena právě v takovém pořadí, v jakém jsou napsány. Do oblasti zrakové diferenciace spadá také schopnost vnímání barev. *„Barva doazajista ovlivňuje lidský emoční a estetický prožitek, jejím hlavním přino-*

sem pro pozorovatele je ovšem usnadnění detekce a identifikace podnětu" (Jošt, 2012, str. 86). Díky informaci o barvě umíme v zorném poli předmět jednodušeji lokalizovat a určit jeho vlastnosti (Jošt, 2012). Dítě nejdříve s barvami seznamujeme, postupně se je snaží rozlišit a pojmenovat. Začínáme základními barvami, následně přecházíme k jednotlivým odstínům. Dítě by mělo na pokyn barvu ukázat. Barvy se snažíme přiřazovat k předmětům, aby docházelo k upevňování zrakového vjemu s pojmenovaným předmětem (má žlutou barvu jako slunce, zelenou jako tráva). Je vhodné pracovat s barevnými předměty každodenních činností, jako jsou kostky, hračky v základních barvách apod. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Nevyzrálá zraková diferenciacce se u dětí předškolního věku může projevit:

- neoblibou vyhledávání rozdílů na obrázcích,
- považováním rozdílných předmětů za totožné,
- zrcadlením písmen – pokud nápadně často i po upozornění píše písmena zrcadlově (často může jít však o projev nezkušenosti s tvarem a polohou písmen).

Následky oslabení zrakového vnímání u dětí PV mohou být:

- záměny písmen lišících se detailem (m/n, k/h), záměny číslic (3/9, 4/7), záměny operačních znaků v matematice,
- problémy v rozlišování horní-dolního postavení písmen a číslic (t/j, b/p, 6/9),
- obtíže v rozlišování pravo-levého postavení písmen a číslic (d/b, 6/9),
- pomalejší osvojování a zapamatování písmen,
- zvýšená chybovost při čtení oproti vrstevníkům (Bednářová, Šmardová, 2010).

4.1.3 Zraková analýza a syntéza

Děti předškolního věku mají vnímání zaměřeno spíše na celek než na jednotlivé části. Pro zvládnutí školního trivia je však důležité mít správně rozvinuté vnímání celku i jeho jednotlivostí. Vnímání částí hraje důležitou roli při odlišení detailů, jednotlivé části celku musí být tak porovnány a vyhodnoceny jako shodné či neshodné. Tato oblast je zásadní pro tzv. technické myšlení a matematiku (Bednářová, Šmardová, 2010). Ve škole se dostatečně vyzrálá zraková analýza a syntéza využívá při sestavování slov, vět, příkladů (Otevřelová, 2016).

Nevyzrálá zraková analýza a syntéza se u dětí předškolního věku může projevit:

- nezájmem o puzzle a složitější skládky (obtížně doplňuje jednotlivé části),
- nezájmem o stavebnice, neschopností pracovat dle návodu,
- potížemi při překreslování či dokreslování obrázků (oslabení se může promítat i do obsahu kresby, kdy si dítě nedokáže uvědomit jednotlivé části celku), (Bednářová, Šmardová, 2010).

Následky oslabení zrakové analýzy a syntézy u dětí PV mohou být:

- častější záměna písmen, pomalejší osvojování písmen a jejich zapamatování,
- potíže v geometrii a aritmetice,
- v pozdějším věku problémy v naukových předmětech, např. při práci s mapou (Bednářová, Šmardová, 2010).

4.1.4 Zraková paměť

Schopnost přesně si zapamatovat zrakové vjemy velmi výrazně ovlivňuje proces učení. Mimo jiné pomáhá zapamatovat a následně si vybavit číslice a písmena.

Následky oslabení zrakové paměti u dětí PV mohou být:

- problémy v zapamatování a znovu vybavení tvarů písmen,
- obecně potíže při učení (Bednářová, Šmardová, 2010).

Někdy se může stát, že zrakové vnímání se u dítěte zhorší vinou oční vady. V takovém případě je dobré informovat rodiče a provést její korekci společně s odborníkem. Špatný zrak dítěti komplikuje orientaci v prostoru a možnost soustředit se na obrázek, pokud ho vidí rozmazaně (Otevřelová, 2016).

4.1.5 Oční pohyby

Jako poslední oblast ZV je potřeba zmínit schopnost očních pohybů, které se v naší kultuře vedou zleva doprava, sleduje se jeden řádek po druhém a na stránce se pracuje odshora dolů. Při nesprávném levo-pravém vedení očních pohybů pak dítě čte slovo *puk* jako *kup*. To stejné platí například o vnímání čísla 39 jako 93 (Bednářová, Šmardová, 2010).

Během předškolního období je důležité učit dítě pozorovat a řadit obrázky. Měli bychom sledovat, jestli dítě obrázky řadí ve správném pořadí, zda dodržuje směr zleva doprava i při kreslení a psaní (Bednářová, Šmardová, 2007).

Následky oslabení očních pohybů u dětí PV mohou být:

- obtížně udržují pozornost na právě čtený text,
- přeskakování či opakování řádků v textu,
- domýšlení slov, přeskakování částí slov,
- inverze v pořadí písmen,
- pomalejší a vyčerpávající čtení (Bednářová, Šmardová, 2010).

4.2 Vývoj zrakového vnímání

„Zrakové vnímání se v prvním roce života rozvíjí na základě interakce zrání a učení, pod vlivem vizuálních podnětů a v závislosti na dozrávání příslušných struktur (oka a mozku)“ (Vágnerová, 2012, str. 75). Pokud se dítě narodí s plně vyvinutým zrakovým analyzátozem a zrakové nervy nejsou poškozeny, je orgán připraven k používání. I když během prvních dvou týdnů novorozenec rozeznává pouze světlo a tmu, dokáže již brzy poté zrakem ulpět na předmětu, který je umístěn blízko jeho hlavy (Květoňová-Švecová, 2000).

První měsíce života lze považovat za senzitivní období rozvoje zrakové percepce. Z širšího pohledu můžeme senzitivním období nazývat čas až do tří let věku dítěte. Pečující osoba dítěti zprostředkovává nejvíce zrakových stimulů a sama je jedním z nich. V případě, že dítě nemá dostatek takových podnětů, může jeho zrakové vnímání zůstat trvale omezené. Rozvoji napomáhá i postupně se zkvalitňující motorické schopnosti, které dítěti umožňují vnímat předmět z více úhlů a vzdáleností (Vágnerová, 2012). Postupem času tak ve správném vývoji dochází ke zdokonalení zrakového vnímání, které postupuje od pozorování lidí a předmětů, přes obrázky, knížky a tvary, až po písmena a číslice.

Zrakové vnímání je spojeno také s motorikou, kdy dítě objeví vlastní končetiny, které se pohybují, a se sluchovým vnímáním, kdy se pohledem dítě otáčí za slyšeným zvukem (Otevřelová, 2016). Zrakové vnímání a jeho kvalitu ovlivňují především dva systémy v mozku – parvocelulární a magnocelulární. Parvocelulární systém dozrává dříve, jako celek odpovídá na otázku „co?“ (tj. tvary předmětů a jejich prostorového umístění), zajišťuje rozlišování objektů v prostoru. Následně na to dozrává Magnocelulární systém, který odpovídá na otázku „kde?“, kde se co děje, tedy reaguje na změny v bezprostředním okolí. Zajišťuje tak rychlé rozlišování a postřehování. Jedná se především o rozlišení pohybu a jeho směru, který souvisí s vývojem vizuálně zaměřené pozornosti a zpracováním pohyblivých podnětů (Koukolík v Vágnerová, 2012).

Zraková ostrost významně nabývá na kvalitě během prvních šesti měsíců života, což je dáno především dozráváním sítnice a příslušných částí mozku. V začátcích tohoto období není periferie zrakové ostrosti dostatečně odlišována od centra. Makulární část sítnice totiž dozrává ve druhém měsíci života dítěte, v závislosti na dozrávání se zkvalitňuje i zraková ostrost. Malý kojenec ještě vidí nejasně objekty z větší vzdálenosti, což je způsobeno jeho neschopností ovládat vyklenutí čočky. Dítě dobře rozlišuje osoby a předměty, které jsou od něj vzdálené 12-50 cm, to je také důvodem, proč se lidé na miminka naklánějí. Dosah vidění dítěte se neustále rozrůstá, v šesti měsících vidí předměty do vzdálenosti jeden metr, ale ani z optimální vzdálenosti nevidí předměty úplně ostře (Vágnerová, 2012).

V oblasti barvocitu děti rozlišují červenou a zelenou barvu již od narození. Během druhého měsíce jsou schopny diferencovat základní barvy (Vágnerová, 2012).

Od narození zhruba do dvou měsíců života dítěte probíhá fáze fixačního reflexu, při kterém se dítě dívá jen jedním okem. Druhé oko tak může přirozeně zašilhat. Okolo druhého měsíce se u dítěte vytváří binokulární fixační reflex, díky kterému se začíná dívat oběma očima. V průběhu třetího měsíce jde o rozvoj reflexu konvergence a divergence, kdy dítě začíná registrovat vzdálenější a bližší objekty. Schopnost zaostřovat vzdálenější a bližší předměty se nazývá reflex akomodace a rozvíjí se kolem čtvrtého měsíce. V půl roce života dítěte vzniká reflex fúze, u dítěte dochází ke spojování dvou obrazů v jeden zrakový vjem v CNS (Květoňová – Švecová, 2000). Do té doby jsou zrakové vjemy do mozku vedeny pouze jednou zrakovou dráhou, její oddělení nastává ve čtvrtém měsíci (Vágnerová, 2012). Od devátého měsíce se upevňuje binokulární reflex, dochází k rozvoji prostorového a hloubkového vidění na základě dotyku. Rozvoj prostorového vidění nastává po prvním roce života, zdokonaluje se vztah mezi konvergencí a akomodací. Do šestého roku pak probíhá upevňování binokulárních reflexů. Pokud dojde během vývoje k defektu, dochází u dítěte k projevu zrakových vad, především šilhavosti a tupozrakosti (Květoňová – Švecová, 2000).

U kojenců lze vysledovat jen malý počet očních pohybů, jejich četnost narůstá významněji od konce čtvrtého měsíce. Schopnost ovládat oční pohyby se objevuje kolem čtvrtého až šestého měsíce. Na konci druhého měsíce zvládá dítě sledovat předmět, který se pohybuje, pouze však ze středu ke straně nebo opačně, neumí totiž ještě přejít tzv. středovou čáru, která se nachází vertikálně mezi očima dítěte. Koordinace očních pohybů je v této době ještě nekvalitní.

Při rozvoji ZV významně pomáhají pohyby hlavičky, zároveň to funguje i opačným směrem, kdy zrakové podněty jsou impulzem pro její pohyb – dítě chce něco vidět. Zdravě

vidoucí dítě pohybuje hlavou na obě strany, snaží se tak získat co nejvíce zrakových informací. Čtvrtroční dítě sleduje pohyby vlastních rukou v tzv. střední linii, schopnost vnímat pohyb napomáhá k odlišení pohyblivých objektů od statických. Mezi třetím až pátým měsícem narůstá schopnost sledovat pohyb v horizontální rovině, dítě již není omezeno středovou čarou.

Vnímání vertikálního pohybu přichází o něco později, zhruba v šestém měsíci. Ve stejném období upoutávají pozornost dítěte padající předměty, nebo naopak ty, které se pohybují vzhůru. Velmi jednoduchý vjem prostorového vnímání se začíná vytvářet od chvíle, kdy je dítě schopno pozorovat vlastní ruce a odlišit je od vzdálenějších předmětů. K lepšímu odhadu prostoru přispívá také schopnost sledovat pohybující se objekty, odhadovat jejich vzdálenost, a tudíž i jejich dosažitelnost. Rozvoj vnímání probíhá jako součást rozvoje poznávání, kdy dochází k využití zrakových informací pro orientaci v prostředí. Kojenec nejprve vnímá zrakové prvky jako izolované, nedokáže je chápat jako celek, neboť tato schopnost přichází teprve později. Ve čtvrt roce vzrůstá schopnost pojímat prvky jako koherentní a ohraničené. Odlišení je snadnější, pokud se objekt pohybuje a lze jej tak dobře rozpoznat od pozadí. Interpretace vnímaného je ovlivněna zkušenostmi dítěte, zapamatuje si ty, které mělo možnost častěji vnímat (Vágnerová, 2012).

4.3 Možnosti rozvoje jednotlivých oblastí zrakového vnímání

V následující podkapitole uvádíme pouze návrhy aktivit, které mají za cíl podpořit rozvoj konkrétní oblasti.

4.3.1 Aktivity pro rozvoj zrakové diferenciac

V předškolním věku se od dítěte očekává, že bude schopno soustředit se na dva a více předmětů. Koncentrace bude záměrná s funkčním přenosem pozornosti. Předškolák dokáže porovnávat několik obrázků, umí je třídít na stejné a rozdílné, zároveň je zvládne pojmenovat. Trénovat můžeme formou:

- pracovního listu s hledáním rozdílů – nejdříve začneme s obrázky, které se liší výrazně, postupně se přesouváme k rozlišování detailů. Dobré je dětem nabízet obrázky s úkoly, kde se rozdíly liší svojí polohou. Jednodušší je pro dítě rozpoznat rozdíl nahoře vs. dole než vpravo vs. vlevo (Otevřelová, 2016),

- odlišit shodné a neshodné dvojice různící se detailem či horizontální (vertikální) polohou – dítě má za úkol porovnat dvojici obrázků v rámečku a přeškrtnout ty rámečky, kde obrázky nejsou stejné,
- společné hry „co je jinak“ – kdy jedno dítě jde za dveře a někdo ze zbývajících dětí na sobě něco změní (např. sundá si brýle). Dítě, které bylo za dveřmi, má po příchodu zpět do třídy rozpoznat, co je jinak. Hru lze upravit tak, že změny probíhají ve třídě,
- pracovní list s obrázky květin – dítě dostane do rukou stejné obrázky květin, které jsou rozstříhané, jeho úkolem je pokládat na sebe stejné květiny (Vrátná v Raabe, 2010),
- pexeso – vybíráme spíše taková, která se liší v detailech (Bednářová, Šmardová, 2015).

4.3.2 Aktivita pro rozvoj rozlišování figury a pozadí

Stejně jako u sluchu, tak i u ZV si dítě vybírá nové a výrazné podněty, čehož lze dobře využít jako motivaci při úkolech. Předkládané úlohy mohou mít různou náročnost, je proto potřeba zohlednit vývojový stupeň dítěte. Pracovní list s menším počtem prvků působících na zrak bude pro dítě jednodušší než list, který obsahuje mnoho tvarů a různě barevných obrázků (Otevřelová, 2016).

Možné aktivity, které lze pro rozvoj využít:

- pracovní listy s bludištěm – dítě sleduje cestu z jednoho bodu do druhého,
- hledání a obtahování kontur tvarů na pozadí – dítě v PV by mělo zvládnout rozlišit jeden předmět na pozadí nebo dva překrývající se obrázky (Otevřelová, 2016),
- obrázek s různými zvířaty ze ZOO – dítě má za úkol vyhledat na velkém obrázku zvířata, která jsou namalována ve spodním rámečku (Bednářová, Šmardová, 2010),
- pracovní list, kde je namalovaná nepravidelná síť, v ní jsou „ukryty“ např. srdce, dítě má za úkol srdce vybarvit,
- prohlížení obrázkových knížek, hledání a pojmenovávání objektů – možnost zaměřit se na detailnější obrázky a postupně tak zvyšovat náročnost (Bednářová, Šmardová, 2015).

4.3.3 Aktivita pro rozvoj zrakové analýzy a syntézy

Pro rozvoj zrakové analýzy a syntézy je dobré zařazovat aktivity jako:

- práci se stavebnicemi a kostkami, je dobré mít více druhů stavebnic,
- práce s mozaikou – skládání dle předlohy nebo bez ní,
- skládání rozstříhaných pohlednic – dle úrovně konkrétního dítěte může skládat s předlohou nebo bez ní, celý proces se dá ještě podpořit načrtnutou sítí jednotlivých dílků, dítě má tak více záchytných bodů,
- překreslování obrázků v síti,
- dítě doplňuje do každého obrázku v řadě jeho chybějící části, pro jistotu správného pochopení je dobré mít jeden obrázek jako vzor,
- dokreslování obrázků – dítě dostane jen část namalovaného obrázku např. obrys postavy, ostatní má dokreslit samo (Bednářová, Šmardová, 2015),
Při práci ve skupině může mít dítě za úkol:

- vyhledat konkrétního spolužáka v kolektivu třídy,
- v určitém množství předmětů na stole hledá ten, který jsme mu určili (Otevřelová, 2016).

Zraková paměť a její rozvoj je do jisté míry součástí i ostatních oblastí ZV. Rozvíjíme ji při běžných činnostech, když si s dítětem povídáme o tom, co vidělo. Možnosti jejího rozvoje mohou být následující:

- Kimova hra – dítě se po určitý čas dívá na vyskládané předměty na stole, poté jej zakryjeme a dítě si má vybavit co nejvíce předmětů, které vidělo (pro těžší variantu můžeme dávat předměty, které dítě tolik nezná, případně pracovat s množstvím ukrytých předmětů),
- s dětmi ve skupince můžeme mluvit o tom, co jsme viděli na procházce nebo jaké obrázky na skřínce má kamarád vedle nich (Otevřelová, 2016),
- hra s vršky – na určitou dobu ukážeme dítěti řadu různobarevných vršků, po zakrytí má dítě vyskládat stejnou řadu barevných vršků, jako byl vzor (na výběr však má větší množství barev i vršků, než bylo použito),
- na tabuli namalujeme několik obrázků, děti se na ně chvíli dívají, poté zavrou oči a my jeden či více obrázků smažeme, děti mají pak za úkol smazané obrázky nakreslit na papír,

- opakování určitých vzorů – například navlékání korálků (Bednářová, Šmardová, 2015).

4.3.4 Aktivita pro rozvoj očních pohybů

Jsou tyto podle Šmardové a Bednářové (2017):

- řazení prvků zleva doprava,
- pojmenovávání řady obrázků.

4.4 Diagnostické nástroje zrakového vnímání u dětí předškolního věku

K orientačnímu zjištění úrovně zrakového vnímání u dětí PV lze samozřejmě použít pouze některý z pracovních listů z publikace od Bednářové a Šmardové. Pokud nám jde o komplexnější posouzení úrovně, můžeme využít některou ze specifických testových metod. V přehledu uvádíme především metody, které jsou užívány v praxi českého poradenství.

4.4.1 Reverzní testy

Tyto metody lze využít pro zhodnocení aktuální úrovně vizuální diferenciaci. Mohou být aplikovány jako součást testové baterie pro diagnostiku školní zralosti, diferenciaci diagnostiku specifických poruch učení a při vyšetření dítěte s ADHD syndromem, případně u dítěte s podezřením na postižení CNS (Vágnerová, Klégrová, 2008).

- Edfeldtův reverzní test
„Test je určen k posouzení úrovně vizuální diferenciaci, schopnosti dítěte rozlišovat obrácené a otočené tvary, tj. polohu nahoře – dole a vpravo – vlevo, i drobné tvarové rozdíly detailů“ (Vágnerová, Klégrová, str. 333/334, 2008). Úkolem dítěte je označit takové dvojice obrázků, které se nějakým způsobem odlišují. Česká verze M. Malotínové z roku 1968 vychází se zastaralých norem, nicméně k odlišení podprůměru je lze využít i dnes (Vágnerová, Klégrová, 2008). Test je vytvořen pro děti od pěti do osmi let, může být zadán individuálně i skupinovou formou, při které je dobré děti nechat pracovat jen v malých skupinkách, aby se vzájemně nerušily. Administrace testu trvá 15 minut, počet položek je pro tuto věkovou kategorii dost velký, proto je možné, aby vypracovaly test jen částečně. Podle počtu získaných bodů lze určit u dítěte vývojovou

úroveň vizuální diferenciacie. Výsledky je dobré vyhodnotit také kvalitativně, např. podle typu nejčastějších chyb. Z toho také vyplýne směr, kterým se s dítětem vydávat při další práci. V případě, že dítě více chybovalo až v druhé části testu, nemusí jít nutně o projev percepční poruchy, nýbrž o nedostatek koncentrace, která je u předškolních dětí nestálá (Vágnerová, Klégrová, 2008).

- Modifikovaný reverzní test pro předškolní děti (MRT)

MRT vytvořili I. Eisler a V. Mertin v roce 1980, kdy vycházeli z adaptace metody L. Schürerové z roku 1977. Test je tvořen sety A a B, obsahuje 36 položek, které jsou od sebe odlišeny pouze pořadím položek, dohromady jich je tedy 72. Test je určen dětem ve věku pěti a šesti let při individuální administraci. Časový limit na vyplnění není stanoven, dítě může pracovat tak dlouho, jak vydrží (Vágnerová, Klégrová, 2008). Vágnerová (v Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) zmiňuje důležitost zácvičkového listu, abychom měli jistotu, že dítě úkol správně pochopilo. Poté dostane dítě variantu A, po skončení jej pochválíme a motivujeme k pokračování ve variantě B. Při hodnocení lze porovnat počet a typy chybování v jednotlivých setech. Pokud je horší výkon v části B, ukazuje to nezralost dítěte a jeho schopnost koncentrace pozornosti jen po určitý čas. Naopak zlepšení v setu B je důkazem schopnosti adaptace na úkolovou situaci, která je na začátku testování pro dítě neznámá. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

- Rekogniční test reverzní tendence

Test vznikl jako reakce na nedostatky Edfeldtova testu. Byl vytvořen slovenskou autorkou Zápotočnou v roce 1990. Způsob testování vychází z představy, že „*tendence k reverzím vzniká jako důsledek zhoršené schopnosti rozlišovat pravo-levou orientaci znaků při jejich znovupoznávání*“ (Vágnerová v Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, str. 141). Autorka testu se domnívá, že problém nevzniká v rámci percepce, nýbrž během procesu uchování informací v paměti. Zároveň předpokládá, že užitím této varianty se sníží pravděpodobnost nahodilých odpovědí, čímž vzroste diagnostická hodnota získaných údajů (Vágnerová, Klégrová, 2008). Samotný test obsahuje 15 testových a 1 zácvičný úkol. Každý obrazec je dítěti prezentován 3 vteřiny. „*Regoniční podněty obsahují 2 obrazce identické s předlohou a 10 odlišných, jejichž pořadí je náhodně.*“

Při volbě znaků byly použity některé prvky, které jsou zařazeny v již používaných testech“ (Vágnerová v Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015, str. 142). Test je určen dětem od pět a půl do osmi a půl roku, administrace může být formou skupinovou i individuální. Testování nemá stanoven žádný limit, většinou však trvá zhruba 15 minut. Dítě dostává pokyn, aby si zapamatovalo jeden obrázek, který se pak snaží najít v řadě, podobně jako princ hledal Zlatovlásku. Při interpretaci sledujeme součet správných odpovědí a kvalitativní analýzu chyb. Je potřeba rozlišit, zda se jedná o náhodnou volbu v důsledku nedostatečného soustředění, nebo jde o tvarové záměny nebo záměny znaků symetrických horizontálně (Vágnerová, Klégrová, 2008).

4.4.2 Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové

Tento test byl vytvořen za účelem hodnocení zrakové úrovně dětí, primárně takových, které měly potíže s učením. V České republice byl test publikován v roce 1972 v překladu M. Krallové. Metoda je členěna do pěti subtestů, které lze využívat i samostatně. Je určen pro děti od čtyř do osmi let, u dítěte s postižením jej lze využít i v pozdějším věku. Je spíše pro individuální testování, i když dle autorky se dá použít i skupinově, testování trvá 30–40 minut (Vágnerová v Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015). Jednotlivé testy jsou zaměřeny dle Vágnerové a Klégrové (2008) následovně:

- vizuomotorická koordinace – úkolem dítěte je kreslit nepřerušované, rovné, zaoblené nebo hranaté čáry mezi ohraničujícími liniemi, přičemž se jich nesmí dotknout, nebo spojit jeden bod s druhým. Úspěšnost úkolu se odvíjí od dosažené úrovně ZV, senzomotorické koordinace a jemné motoriky,
- figura-pozadí – dítě má najít určité obrazce, které se různým způsobem protínají a překrývají. Míra úspěšnosti závisí na zralosti dílčích složek vizuální percepce a na úrovni zrakové analýzy a syntézy,
- konstantnost tvaru – dítě má odlišit stejné tvary od podobných, bez ohledu na jejich další aspekty, jako je např. velikost či poloha tvaru,
- poloha v prostoru – subtest hodnotí schopnost odlišovat totožnost obrácených či otočených tvarů, měří stejnou schopnost jako Edfeldtův reverzní test,
- prostorové vztahy – úkolem dítěte je obkreslit určité geometrické tvary, které jsou zakresleny do soustavy teček. Úspěšnost v tomto subtestu se odvíjí od

zrakové analýzy a úrovně grafomotorických schopností. Na konci je dobré se dítěte ještě slovně zeptat, jestli je jeho obrázek úplně stejný jako předloha. Může se stát, že dítě chybu vidí, ale nedokáže obrazec reprodukovat lépe.

4.4.3 Test zrakového vnímání L. Felcmanové

Vzhledem k zaměření práce je test detailněji popsán v praktické části.

Praktická část

5 Cíle a metodika výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit a zmapovat, jaké jsou možnosti využití Testu zrakového vnímání a k němu vytvořeného souboru pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání v dynamicky orientované diagnostice s dětmi předškolního věku. Jak lze s tímto materiálem v rámci propojení diagnostiky a intervence s dítětem pracovat. Přidruženým cílem bylo zmapovat faktory, které se při intervenční fázi ukázaly jako funkční, a poskytnout tak inspiraci dalším odborným i laickým zájemcům o problematiku dynamické diagnostiky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou možnosti využití Testu zrakového vnímání v rámci dynamicky orientovaného přístupu u dětí předškolního věku?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaké postupy a pomůcky se dají v rámci dynamické diagnostiky použít v intervenční fázi?

Jaká je funkčnost vytvořených pomůcek a realizovaných postupů?

Pro tuto diplomovou práci byl zvolen kvalitativní výzkum, který autoři Švaříček, Šedřová a kolektiv (2007, str. 17) definují jako: *„proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

Další možná definice kvalitativního výzkumu je dle Creswella (1998, str. 12): *„kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“*

5.1 Metody sběru dat

Vzhledem ke kvalitativnímu zaměření výzkumu jsme zvolili jako metody pro sběr dat zúčastněné pozorování, volný rozhovor s dítětem, analýzu produktů a standardizovaný Test zrakového vnímání.

Zúčastněné pozorování Švaříček (v Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, str. 143) definuje jako: „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ Účelem tedy nemá být jen pozorování jako takové, ale zjištěné skutečnosti následně interpretovat. Takový pozorovatel plní zároveň dvě úlohy: je účastníkem interakcí, přičemž míra jeho zapojení je oproti ostatním účastníkům nižší, aktivity spíše pozoruje, než aby je inicioval. Zároveň je odborným pozorovatelem, který se od ostatních odlišuje badatelským cílem pozorování. „*Je tak trochu přítelem, zvědavým cizincem a neznalým laikem*“ (Švaříček v Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, str. 143). Jako pozitiva dané metody uvádí autoři možnost pochopit situaci v její komplexnosti a kontextu daného jedince. Pozorovatel má také možnost zachytit rutinní situace, které např. při rozhovoru nezazní, neboť sám jedinec si jich není vědom. Pozorování vede k tomu, aby si každý výzkumník vytvořil vlastní názor na pozorované jevy. Součástí kvalitativního šetření musejí být vlastní poznámky a reflexe badatele (Švaříček v Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Nestrukturovaný rozhovor bývá v literatuře uváděn též jako volný či neformální (v zahraniční literatuře jako unstructured interview). Neformální rozhovor je postaven na spontánním generování otázek v přirozeném průběhu interakce. Respondent se může cítit tak přirozeně, jako by ani nešlo o explorační rozhovor. Velké pozitivum volného rozhovoru tkví v možnostech zohledňovat individuální rozdíly a reagovat na změny situace. Aby se dosáhlo hlubší komunikace, měly by být otázky individualizovány, neboť na síle získává konkrétnost a bezprostřednost rozhovoru. Vedení neformálního rozhovoru klade nároky na schopnosti výzkumníka, zároveň získání požadovaných informací může trvat delší dobu než u strukturovaných forem rozhovoru (Hendl, 2008). V rámci výzkumného procesu byl volný rozhovor využit jako doplňková forma sběru dat, který pomáhal objasnit nejednoznačné situace a reakce dítěte.

Vzhledem k početnosti sledovaných faktorů během diagnostického procesu byla setkání s dítětem zaznamenávána na kameru a analyzována následně. Díky tomu jsem se mohla během setkání soustředit na jednotlivé úkoly, reagovat na dítě a jeho aktuální potřeby a rozpoložení. S nasbíranými daty bylo nakládáno jako s citlivými údaji o daných osobách, které podléhají zákonu č. 101/2001Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů a dalšími právními předpisy. Povolení

k pořizování nahrávek poskytoval zákonný zástupce dítěte podpisem informovaného souhlasu, jehož znění je uvedeno v Příloze č. 3.

5.1.1 Test zrakového vnímání

Test zrakového vnímání, byl vytvořen v rámci její diplomové práce autorkou doktorkou Lenkou Felcmanovou.. Reagoval na poptávku školských poradenských zařízení, která neměla dostatečné množství standardizovaných diagnostických nástrojů určených ke zhodnocení zrakového vnímání. V České republice je standardizováno několik diagnostických nástrojů (viz výše), nicméně mnoho z nich má již zastaralé normy a těžko je lze využít pro současnou dětskou populaci (Felcmanová, 2007 v Felcmanová, 2015). Konečná podoba testu obsahuje 46 položek, které jsou rozděleny do šesti subtestů. Při tvorbě autorka vycházela především z Vývojového testu zrakového vnímání, Reverzního testu a Testu obkreslování. Součástí testové baterie jsou zácvikové listy pro subtest 1, 3, 4. Dále pak pokyny pro administraci a vyhodnocování, které popisují postup examinátora při individuální i hromadné administraci (Felcmanová, 2015).

První subtest se zaměřuje na rozlišování statických inverzních figur. Je v něm obsaženo sedm položek, které jsou seřazeny s rostoucí náročností. Diagnostický list je sestaven z dvojrozměrných a trojrozměrných obrazců. Dítě má za úkol vždy vyhledat právě jeden obrazec, který se od ostatních liší otočením podle vertikální nebo horizontální osy. Součástí subtestu je cvičná úloha. Maximálně může jedinec získat sedm bodů. Bod se připisuje tehdy, je-li označen lišící se obrazec. Pokud je v dané položce označeno více obrazců včetně správného, daná položka je hodnocena 0 body, stejný princip platí i u dalších subtestů (Felcmanová, 2015).

Druhý subtest se zaměřuje na zrakovou analýzu a syntézu a opět jsou položky řazeny s rostoucí náročností. V levé části řádku je zobrazen rozstříhaný obrazec na několik částí, dítě má na druhé straně listu označit právě ten obrazec, který by po složení vznikl. Bod dítě získá v tom případě, když označí správný tvar z nabídky. Maximálně tak může získat tři body (Felcmanová, 2015).

Třetí subtest posuzuje vnímání konstantnosti tvaru. Obsahuje celkem jedenáct položek. Dítě má za úkol najít a obtáhnout všechny zobrazené čtverce. Před plněním úkolu je dítě seznámeno s hledaným tvarem pomocí zácvikového listu. Hledaný tvar může být součástí komplexnějšího tvaru, nebo je jeho nalezení ztíženo výplní obrazce. Bod je pak přidě-

len za každý správně obtažený čtverec, ale také za správně neoznačenou položku, která žádný čtverec neobsahuje. Dítě tak může získat nejvíce jedenáct bodů (Felcmanová, 2015).

Čtvrtý subtest zkoumá schopnost rozlišování figury a pozadí. Úkolem je vyhledat stanovené geometrické tvary, které jsou skryty na rušivém pozadí. Tvary, jež má dítě vyhledávat, jsou opět zobrazeny na zácvikových listech, se kterými je dítě seznámeno ještě před plněním úkolu. Subtest se dále dělí na dvě úlohy, v první z nich je úkolem vyhledat šest shodných obdélníků. V druhé úloze jde o nalezení sedmi oválů různých velikostí. Bod se připočítává za každý správně nalezený tvar. Maximální počet bodů může být tedy třináct, přičemž pokud dítě označí špatný tvar, bod se mu odečítá.

Úlohy z pátého subtestu se zaměřují na zhodnocení vizuo-motorické integrace a rozlišení figury a pozadí. Ve třech úlohách má dítě za úkol obtáhnout kontury jednotlivých geometrických tvarů, které se různě překrývají. Každý tvar považujeme za samostatnou položku, maximální počet získaných bodů může být devět. Hodnotí se dodržení kontury jednotlivých tvarů a přesnost obtahu (Felcmanová, 2015).

V šestém subtestu jsou úlohy zaměřené na vizuo-motorickou integraci. Úkolem dítěte je překreslit obrazec dle uvedeného vzoru. Jde o tvar kruhu, pravostranně orientované šipky a plného kříže. Položky se hodnotí dle kvality provedení, přičemž kruh je hodnocen jen jedním bodem (je brán jako zácvikový), další dvě položky už body dvěma. Maximálně lze v této části získat pět bodů (Felcmanová, 2015).

Subtesty číslo tři, pět a šest nám mohou poskytnout orientační informace o grafomotorické úrovni jedince. Test neobsahuje úkoly na zrakovou paměť a vnímání časového sledu u vizuálně prezentovaných úloh. Nebylo by totiž možné při hromadné administraci zajistit všem dětem stejné podmínky testování.

Úkoly, které byly využity při výzkumném šetření v rámci postestu, tvoří ucelenou baterii, jde o procvičovací listy z metodiky autorky TZV. Vzhledem k tomu, že se nejedná o standardizovaný test, nejsou bodové výsledky z postestu vyhodnocovány v rámci norem.

TZV, i jednotlivé úkoly využitě jako postestové, jsou uvedeny v Příloze č. 1 a 2, která obsahuje ukázkou práce jednoho dítěte.

5.2 Charakteristika výzkumného vzorku

5.2.1 Výběr vzorku

Výběr dětí do výzkumného šetření probíhal metodou účelového výběru, jedná se o postup, kdy účastníky vyhledáváme záměrně podle jejich určitých vlastností. Kritéria výběru jsou předem stanovená a výzkumník pak oslovuje pouze osoby, které splňují všechny požadavky a jsou ochotni se do výzkumu zapojit (Miovský, 2006).

Do výzkumu bylo zapojeno pět dětí ze dvou mateřských škol a jejich dvě třídní učitelky. Výběr probíhal ve spolupráci s učitelkami z jednotlivých MŠ. Při první konzultaci jsem jim představila teoretický úvod k problematice dynamické diagnostiky, zároveň jsem objasnila záměr a cíle výzkumu. Na základě požadavků na specifika dětí byl učitelkami proveden prvotní screening, kterým se vyprofilovaly děti splňující dané požadavky. Mezi specifická kritéria byl zahrnut věk dítěte. Muselo se jednat o dítě ve věku pět a půl až šest a půl let, u kterého se nepředpokládá odklad povinné školní docházky. Zároveň jeho schopnosti a dovednosti neměly být na jeho nejvyšší možné úrovni, aby je bylo možné rozvíjet. Po další konzultaci jsme vybraly právě pět dětí, u nichž screeningové testy ukázaly možné nedostatky ve zrakové oblasti, a jejichž rodiče souhlasili, aby se děti do výzkumu zapojily.

5.2.2 Průběh sběru dat a etika při rozhovorech

Po předběžném výběru dětí vyhovujících stanoveným kritériím byli osloveni jejich rodiče, kterým byly tištěnou formou předány základní informace o této diplomové práci. Informace obsahovaly prosbu o spolupráci a nastínění průběhu setkání s jejich dětmi včetně informace o pořizování videozáznamu. Před zahájením setkání s dětmi byl rodiči dětí podepsán informovaný souhlas o zapojení jejich syna/dcery do výzkumného šetření, zároveň nám tím poskytli souhlas s pořizováním videozáznamu a možnost nakládat s ním v rámci diplomové práce (Příloha č 3).

Setkání probíhala v prostorách jednotlivých MŠ, v kanceláři, odděleném koutě třídy či v prázdné třídě. Prostředí bylo zvoleno záměrně, aby se děti cítily dobře a byly ochotnější spolupracovat. Před příchodem dítěte do místnosti jsem připravila ořezané pastelky, prázdné papíry a nůžky, nachystala jsem jednotlivé testy a jejich postestové varianty, také zácvikové listy a pomůcky připravené pro intervenční fázi. Pro snadnější manipulaci jsem subtesty seřadila dle toho, v jakém pořadí byly následně vyplňovány.

Na začátku setkání jsem se dítěti představila, řekla mu několik informací o mě a mém studiu na VŠ, zároveň jsem mu vždy poskytla prostor, aby mohlo říct něco o sobě. Ve všech případech se děti po chvíli rozpovídaly a spolupráce tak byla snazší. Poté jsem ve stručnosti a přiměřenosti popsala úkoly a důvod společných setkání, také jsem se vždy dítěte zeptala, jestli mu nebude vadit pořizování videozáznamu. Následně na to probíhala samotná práce, s každým dítětem jsem se dvakrát až třikrát sešla, což se odvíjelo od jeho možností se soustředit. Jednotlivá setkání trvala mezi 20 až 40 minutami. Po každém sezení jsem si zaznamenala několik poznámek a momentů, které mě v průběhu práce upoutaly. Celkem bylo natočeno 380 minut práce s dětmi. Pro zachování anonymity dětí jim jsou v DP přidělena falešná jména.

5.2.3 Popis navržených pomůcek a činností pro intervenční fázi dynamické diagnostiky

Pro jednotlivé oblasti zrakového vnímání jsem si předem připravila pomůcky a materiály, které jsem následně využívala dle situace a zájmu dítěte. Ne všechny aktivity a pomůcky byly použity u všech dětí.

- Oblast zrakové diferenciaci – práce se svislou a vodorovnou osou, vystřihování jednotlivých útvarů ze subtestu a práce s nimi dle instrukcí. Identické tvary ze zadání, skládání do řad – všechny stejně, 1 jinak, 2 jinak. Pracovní list s obrázky květin, dále kartičky se stejnými obrázky květin (dítě má za úkol přiřadit vždy stejnou kartičku na pracovní list). Pexeso s obrázky domů, které se liší spíše v detailech. Pracovní list s rozdíly – připravené jsem měla dvě varianty obtížnosti.
- Oblast zrakové analýzy a syntézy – skládání rozstříhané pohlednice se třemi stupni obtížnosti – skládání obrázku bez předlohy, skládání s předlohou nebo skládání s předlohou a oporou grafické sítě. Skládání obrazců ze subtestu, pojmenovávání vnitřních a krajních částí. Vystřihování vlastních útvarů, rozstřihání a skládání.
- Konstantnost tvarů – vystřihování čtverce a trojúhelníku, práce s reálnými předměty (hrací a skládací kostka), vedení prstu po hraně kostky, práce s umístěním kostky/dalších tvarů v prostoru.

- Rozlišování figury a pozadí – práce s pestrou obrázkovou knihou, kde je mnoho věcí a postav, dítě pak hledá jednotlivé věci či situace dle zadání. Hledání rozdílů, aktivita „co se v policiče/na stole změnilo“.
- Vizuomotorická koordinace – snaha předat dítěti postup překreslování složitějších tvarů tak, že si jej rozložíme na jednodušší části. Postupný trénink překreslování obrazců, vymýšlení nových, střídání rolí s dítětem kdo vymýšlí a kdo překresluje.

5.3 Proces výzkumného šetření

Výsledky dílčích metod jsou prezentovány formou kazuistik jednotlivých dětí. Ze získaných dat a informací jsou pro nás vzhledem k podstatě dynamicky orientovaného přístupu nejdůležitější zdroje z intervenční fáze. Získané body a výsledky ze standardizovaného testu, který byl využit jako diagnostický nástroj, uvádíme spíše pro komplexní přehled. Během výzkumného šetření se ukázalo, že postestový materiál k subtestu č. 3 není adekvátně zvolený. Vyskytovalo se v něm mnohem větší množství možností, které dítě mohlo najít. Proto v tabulkách bodový počet z úlohy neuvádím, ale věnuji se mu při popisu jednotlivých fází procesu.

5.3.1 Lenka

Lenka byla do výzkumného vzorku zařazena z důvodů nestálosti jejího výkonu. Učitelka u Lenky dlouhodobě pozorovala nesoustředěnost a různorodé výsledky v činnostech. Občas se Lenka projevovala jako nadané dítě, úkoly zvládala bez větších obtíží, naopak při jiných činnostech se často nesoustředila a působila spíše nezaujatým a prázdným dojmem. Stejná situace se projevila i během šetření, většinu času byla L. plně přítomna a šlo jí to, měla však momenty, kdy se zahleděla mimo pracovní plochu, úkoly však měla skoro vždy správně. S L. proběhla setkání dvě s odstupem tří týdnů, přičemž první setkání trvalo 27 minut a druhé 50 minut.

1. Subtest číslo 1:

- pretest - při zadávání instrukcí mě Lenka sleduje a pečlivě poslouchá, pak se ujišťuji, zda rozumí, dokonce dvakrát, L. kýve hlavou, že rozumí, přesto se doptává, jak má postupovat. Ukazuje na první trojúhelník, podívá se na mě a

čeká na ujištění. U dalších řádků pracuje sama, již se neujišťuje, je pečlivá a systematická. Je vidět, že obrázky podrobně zkoumá, nekroužkuje bezmyšlenkovitě,

- *intervence* – trojúhelník neuměla pojmenovat, ale zná ho. Úkol byl dle L. jednoduchý, jako nejtěžší označila řádek s kosodélníky. Snažíme se pojmenovat jednotlivé faktory, které obrázky odlišují. Lence se na to při konkrétních otázkách daří přijít. Zároveň se otázkou ubezpečuje, že to zakroužkovala správně. "Prohlédla jsem všechny ty balóny a našla jsem to", najít rozdíl mezi všemi balóny se L. nedaří, pokud však porovnává jen dva a ostatní jsou zakryty, dochází k odpovědi, co je na nich odlišné. Práce s vystřiženým trojúhelníkem a obdélníkem – L. s nimi manipuluje bez problémů, zvládá jej natočit i podle více instrukcí záraz (modrou stranu směrem na skříň, kratší strana se dotýká stolu).
- *posttest* - při poslouchání instrukcí už sleduje obrázky, postupuje zleva doprava. Ukazuje si tužkou na jednotlivé obrázky v řádku, aby se neztrácela, po druhém řádku se dívá na poslední, pak se zase vrací ke třetímu. Poposedává a točí se na židli, mám pocit, že je tam pro L. hodně obrázků a neví, kam se dřív dívat. U třetího řádku odspodu se dívá zprava doleva, točí se na židli, což dělá během celého testu.

2. Subtest číslo 2:

- *pretest* – při zadání dává nohy na židli, tužku do pusy, poslouchá instrukce až do konce, točí se na židli. Doptává se na to, jak označit předmět a zda do testu může kreslit. Naznačuje si sama spoje, v jakých částech se obrázky spojí v celek (u všech tří obrázků). Slovně označuje trojúhelník, který si myslí, že to je, se zakroužkováním však otálí a ujišťuje se slovně i pohledem. Správný obrazec vybírá pomalu, několikrát si pohledem kontroluje, že volí správně. Poslední obrazec označuje velmi rychle,
- *intervence* – při skládání tvarů se jej snaží přiložit na papír a pak ho skládá vedle. Několikrát opakuji instrukce, aby určitě rozuměla. V prvním pokusu jej poskládala špatně, ale připadá jí to stejné jako originál. U šestiúhelníku sleduje předlohu, nestaví z paměti, trvá jí to nejdéle, nejde jí to. Komentujeme si, které strany částí budou "schované vevnitř" a které venku, když se tvar poskládá. Několikrát to opakujeme u každého dílku. Skládání pohledu – nejdříve bez

předlohy, nabízím však možnost se podívat na předlohu, pokud bude chtít (skládá jen jednou rukou, dokud jí neřeknu, točí se na židli). Po chvíli skládání se ptá, jestli se může dívat na předlohu a již skládá s ní. Při skládání komentuje tikání hodin (dobrý sluch). Skládání jí trvá docela dlouho a moc jí nejde, pracuje více metodou „pokus omyl“. Nabízím L. předkreslenou síť, chce skládat tedy do ní. Pracuje precizně a opatrně, aby si postavené kousky nebořila,

- posttest - chce se sama podepsat, úkoly komentuje jako lehoučké, znovu obtahuje stranu obrazce, která bude vevnitř. Čarou propojuje jednotlivé části stran, které patří k sobě. Květina je už těžší, nakonec však poznává správný obrazec díky menšímu středu.

3. Subtest číslo 3:

- pretest - čeká na instrukce, i když zrovna něco hledám, nezačíná sama. Ujišťuje se, zda má hledat jen čtverce. Začíná tvarem v druhé řadě uprostřed, několikrát se protahuje, pracuje na přeskáčku. Natáčí se celým tělem k papíru, občas ji motivuji k pokračování v práci otázkou, jestli je tam ještě nějaký čtverec,
- intervence - obkresluje a vystřihuje různě velké trojúhelníky, manipulace s nůžkami je trochu neobratná. Sama spontánně skládá vystřižené trojúhelníky různě k sobě, poté je skládá dle nakreslené předlohy,
- posttest - opět začíná obtahovat trojúhelníky, které jsou ve spodní části papíru. Čáry nejsou přesné, s tím má největší problém, mezi obrázky různě přeskakuje. Papír různě natáčí, klidně i o 90°. Je bystrá, obrazce jí připomínají přesýpací hodiny, motýla apod. Několikrát vypadá, že se dívá úplně mimo papír, pak na jednou během vteřiny přesně zamíří a obtáhne další trojúhelník.

4. Subtest číslo 4 a 5:

- pretest - zácvikový list (ZL) s obdélníkem nechávám před L., moc se na něj však nedívá, první tvar vybarvuje špatně. Maluje velmi precizně, vůbec nepřetahuje. Pojmenovává pastelky, které si vybírá, působí uvolněněji než minule, více spontánně komentuje svou činnost. Začala vymalovávat další "neobdelník", po upozornění na porovnání s předlohou to už nedobarvuje, sama zjišťuje, že to není obdélník. Ovál nezná, vypadá podle ní jako talíř, opět maluje pečlivě a pojmenovává barvy. U vodorovných tvarů si natáčí papír na výšku. Kontroluje si, zda už má všechny. U úkolu s obtahováním dvakrát opakuji instrukci. Ptám

se, co tam vidí, oba tvary pojmenovává – kříž jako nemocnice, zakrýváme ostatní obrázky a pracujeme jen s tím jedním. I přes opakování instrukcí L. nerozumí a neví, co dělat. Přicházíme na to, že nerozumí slovu "obtáhnout", ukazují ji to na závěšovací listu – pochopila to. Napoprvé nespojila celý kříž dokola, trojúhelník pojmenovává jako šipku, ale pastelkou obtahuje znovu kříž. Proto se vracíme k obtahování prstem, pak až pastelkou. Tento postup se osvědčil jako funkční. Opět si natáčí papír. Při obtahování kruhu má mnoho asociací – je to kulaté jako míč, hodiny, semafor,

- *intervence* – porovnáváme všechny vybarvené obdélníky s předlohou, sama přichází na to, že jeden tvar špatně vybarvila – není to obdélník. Rozdílů - dávám jí složitější variantu, ještě před zadáním L. říká, že to nechápe. Bavíme se o tom, co na obrázku vidí a jak se pracuje s pracovním listem rozdílů. První rozdíl nachází hned, spontánně postupuje zleva doprava, pak napovídám, když už dál žádný nenachází, na jaké části se zaměřit. Opravdu hodně se snaží rozdíl najít, nevzdává se. Několikrát mění sedící polohu,
- *posttest* - pracujeme tak, že odkrytý máme jen jeden obrázek. Při pojmenovávání obrázků se hodně "kroutí", hrušku si spletla s jablkem, naběračka – lžice na boty, sklenici označuje jako lék, pojem „sud“ nezná.

5. Subtest číslo 6:

- *pretest* – instrukce poslouchá – u toho se kýve, poposedává, dává tužku do pusy. Začala malovat dost rychle – kruh pěkně jedním tahem, u šipky si natáčí papír, průběžně porovnává se vzorem, šipka jí připomíná nanuk, poznává kříž, že už se při úkolech objevil několikrát. Hodně si natáčí papír. U kříže se jí nedaří překreslit jej přesně,
- *intervence* – vedu ji k samostatnému zhodnocení, přichází na to, že u kříže chybí jedna část a sama ji dokresluje. Rozebíráme si, z čeho jsou tvary složeny, zkouší to na jiný papír podle předlohy – nejdříve jeden obdélník, pak druhý, nedaří se jí to, obdélníky vyobrazuje vedle sebe, dotýkají se rohem. Obdélníky si tedy zkoušíme vystříhnout z papíru, zkouší ten kříž složit, pak znovu malovat. To už se jí daří. Kreslím Lence různé obrazce a ona je překresluje – nejdříve si obtahuje předlohu, pak zkouší samostatně, tento postup evidentně funguje, neboť obrázky se pak více podobají předloze. Když má vymýšlet

vlastní obrazec, maluje hodně podobný, jako viděla u mě. Při překreslování pojmenovávám jednotlivé tvary. Lépe maluje rovné čáry než vlnovky. Poté pojmenováváme, jak je dobré postupovat při kreslení – rozdělit obrázek na jednodušší tvary,

- posttest – je zbrklá a napoprvé to překresluje špatně, protože se nedívala na předlohu, nejspíš si pamatovala útvar ze zácviku, po upozornění to kreslí znovu a již správně.

Kvůli organizačním přesunům v MŠ jsme se i my během setkání musely stěhovat do jiné místnosti, kontinuitu práce to však nenarušilo. I přes to, že setkání trvalo necelou hodinu, Lenka se vydržela soustředit skoro až do konce, což je na její věk velmi dobrý výsledek.

	POČET BODŮ V PRETESTU (dosaženo/nejvyšší možný počet bodů), vyjádřeno v %	POČET BODŮ V POSTESTU (dosaženo/nejvyšší možný počet bodů), vyjádřeno v %
SUBTEST Č. 1	7/7, 100%	10/10, 100%
SUBTEST Č. 2	3/3, 100%	3/3, 100%
SUBTEST Č. 3	9/11, 81,8%	NEVYHODNOCOVÁNO
SUBTEST Č. 4	10/13, 76,9%	13/15, 86,6%
SUBTEST Č. 5	7/9, 77,7%	
SUBTEST Č. 6	3/5, 60%	4/6, 66,6%

Tab. 2 Bodové výsledky dosažené v pretestu a postestu

Celkem Lenka dosáhla 39 bodů z možných 48. Dle standardizovaných bodových výsledků pro její věkovou kategorii (6 let a 1 měsíc až 6 let a 6 měsíců) TZV se L. nachází na hranici mezi průměrem a nadprůměrem. Hladina percentilů je u takového výsledku 70–74, tedy jen zhruba $\frac{1}{4}$ testovaných dětí dosáhla lepších výsledků než Lenka. Z tabulky můžeme vyčíst, že se Lenka zlepšila ve dvou oblastech ZV a to při rozlišování figury a pozadí a u vizuo-motorické koordinace.

5.3.2 Michal

První setkání trvalo 31 minut, druhé potom 43 minut. Na začátku setkání jsme mluvili o jeho zájmech, co rád dělá, jaké mají doma zvíře a jak se těší do školy. Michal je hodně komunikativní a rád vykládá, zajímal se také o ostatní děti i o mě. Během úkolů ho zajímavě správné odpovědi, měl pocit, že je to nějaká hra, kterou musí vyhrát a dokázat mi, že to zvládne. Byl více roztěkaný, povídal i v průběhu úkolů, musela jsem ho více k práci vracet.

1. Subtest číslo 1:

- pretest - povídám o testu, Michal mi do povídání slovně skáče, pak už poslouchá, máchá tužkou. Sám se ujišťuje, co přesně má dělat. Používá slovo "zakroužit", přistupuji na jeho terminologii. Nemá správný posed, nohy má vystrčené ven od stolu. U úkolu s míči se ptá, jak to má poznat, má pocit, že jsou všechny stejné (označuje rychle a špatně),
- intervence - ukazuji mu vystřižené trojúhelníky, začne vyprávět historku z předchozího dne, na to navazuje teorií o Ježíškovi, vracím ho zpátky k úkolu – skládáme malé trojúhelníky podle předlohy na papíru. Pořád sedí šikmo, nemá nohy pod stolem. Po poskládání spontánně komentuje, že jsou všechny stejně otočené, jen ten jeden je jiný. Poposedává, vrtí se. Přichází na formulaci "všechny jsou otočené tam a jen tohle jinak", snažím se ho navést k upřesnění pojmenování, daří se mi to. U míčů si nebyl jist, ptá se, zda to "uhodl". Sám rychle přišel na to, který tvar to měl být správně a kde tedy chyboval. Při manipulaci s vystřiženými tvary je schopen jej natáčet podle jedné i více instrukcí. Pracovní list květiny – upravuje si posed (nohy dává pod stůl, sedá si rovně), s přiřazováním ze začátku váhá, pak se odváží a má to správně (až na první květinu, kterou však sám rozpoznal, že špatně přiřadil),

- posttest - při instrukcích k testu už ví, co má dělat, sám mě doplňuje. Přeskakuje čtvrtý řádek, u pátého se ptá, jak to poznat. Připomínáme si tréninkovou fázi, aby postupně srovnával jeden s druhým, snaží se tak postupovat, ale chce vědět správnou odpověď.

2. Subtest číslo 2:

- pretest - než pracovní list přichystám, pohrává si s tužkou, vyptává se na to, jak to šlo Adélce. Při instrukcích úplně nečeká, než to dopovím, už chce psát, ťuká tužkou do stolu, okusuje ji, podpírá si hlavu. Nepracuje od začátku, různě se vrací a přeskakuje, třetí tvar kroužkuje velmi rychle a špatně,
- intervence – při reálném skládání tvarů byl M. dost překvapený, že tvar opravdu vznikl. Snaží se jej natáčet podle předlohy. Pokud něco neví, nebojí se zeptat, což se děje v průběhu celého testování. Při skládání šestiúhelníku mu pomáhá si kousky položit přesně na předlohu. Pojmenováváme části, které budou "schovány" a které budou vevnitř. Když mu to ukazuji já, krátkou chvíli mě sleduje, ale už to chce zkoušet sám. Po složení šestiúhelníku má pocit, že zvolil správně (vybral však kosodélník). Až po přepočítání stran zjišťuje, že se jedná o jiný tvar. Z toho plyne, že pokud spěchá a nepodívá se, má to špatně, ale když pracuje v klidu a s rozmyslem, daří se mu to. Pastelkami obtahuje vnitřní a pak vnější strany obrazců, během čehož mi vykládá historky, obtahuje docela přesně. Skládání pohledu – než úkol nachystám, pohrává si s tužkou, sám začal skládat rozstříhaný pohled přímo na předlohu, pak už skládá vedle. Po pár vteřinách komentuje, že neví, jak se to dělá a že to neumí. Nabízím mu grafickou síť, skládá do ní, není v tom úplně zběhlý, skládá i lícem nahoru. Posledních pár kousků dokončuje rychle,
- posttest – už je unavený, hodně si poposedává, u květin se zastavuje, jsou více podobné, vázu poznal podle znaků "písmen".

3. Subtest číslo 3:

- pretest – ZL - pozná čtverec, nezná slovo "obtáhnout", ptá se na to, úkoly se mu líbí. Pracuje samostatně, začal však odspodu, postupuje nahoru, hodně přeskakuje z jednoho obrázku na další, začal povídat zážitky ze včera, když jsem mu řekla, že mi to poví později, řekl, že už to tedy má. Proto jsem mu dovolila příběh dovyprávět a poté, co se k práci vrátil, našel další čtverec,

- intervence – při obtahování velkého čtverce se mu daří držet linku, zkoušíme kreslit čtverec i poslepu, udělal 4 strany, ale čtverec to netvoří, zkouší to ještě jednou, hodnotí to jako těžké. Kreslí a vystřihuje čtverec, pak ho přikládá k obrazcům v pretestu a porovnává, jestli je to opravdu čtverec. Několikrát upoutávají M. pozornost věci okolo (papíry v poličce, obrázky na nástěnce), vrtí se na židli. Při práci s kostkou ze stavebnice se točí na židli a houpe nohama. Když se jen slovně komentuje, dělá mu problém se soustředit. Poznává trojúhelníky, nechávám mu předlohu,
- posttest – začal pracovat na základě včerejší zkušenosti, chtěl hledané obrazce kroužkovat. Pracuje od nejvíce viditelného, má pocit, že jsou tam různé chytáky a nechce se nechat napálit. U obtahování povídá o možnosti existence duchů a uvažuje, jestli by šli zachytit na kameru.

4. Subtest číslo 4 a 5:

- pretest – ovál na ZL označuje jako vajíčko, obtahuje ho a maluje do něj postavu. Již ví, co znamená obtáhnout. Vyptává se na to, co dělám já ve škole, během pár vteřin vymaloval všechny ovály, u vodorovně zobrazených si natáčí papír. Několikrát si připomínáme, jak vypadá obdélník. Obtahování – první obrazce vidí dobře, nedaří se mu kreslit přesně po lince. Hvězdy jsou pro něj složité, hodně se tam překrývají. Vidí, že neobtahuje správně, snaží se to opravit, ale nejde mu to. Sám reflektuje, jestli to obtahuje dobře nebo špatně, natáčí si papír dle potřeby,
- intervence – procházíme si vyplněné úkoly, bavíme se o strategii, jak objevit ukryté obrazce, "skenovat" prostor po menších výsečích. Sám si zkouší část zakrývat a dívat se postupně, "aha efekt", jak lépe mu to takto jde. Špatně drží pastelku – moc vysoko, což má za následek nekvalitní provedení čar. Práce s knihou – vybírá si muzeum, připomíná mu to Jurský park. Má za úkol hledat netopýra, upoutávají ho však další obrázky (kly, vajíčko). Hned vymýšlí příběh o rytíři. Několikrát se předem sám vytahuje, jak úkol zvládne, když se mu však nedaří úkol splnit, řekne, že to neumí/nezná. Během hledání v knížce krásně uplatňuje dovednost "skenování", posouvá si papír a očima sleduje zleva doprava. I když už ho k tomu nevyzývám, sám si bere papír na zakrytí, postupně odkrývá a nachází, co hledá,

- posttest – rád by pojmenovával obrázky na přeskáčku (šnek, jablko, motýl..). S mým slovním vedením pak pojmenovává obrázky postupně.

5. Subtest číslo 6:

- pretest – otáčí si papír o 45 °, začíná kreslit od kruhu, když mu papír otáčím zpátky, hned si jej zase pootáčí. Překreslování se mu nedaří – vnímám, že už je to na Michala dlouhé, proto úkoly rychleji střídám,
- intervence – šipku označuje za nejtěžší, ukazujeme si, že složitější tvar je složen z jednodušších, kreslíme společně. Při mých komentářích hned chce zkoušet (po první čáře, co nakreslím), musím ho usměrnit a to pak zvládne ještě chvíli počkat, nakonec se mu některé tvary daří překreslit správně,
- posttest – vzhledem k jeho neklidnosti jsme vybrali jen dva tvary, které má překreslit, dařilo se mu to mnohem lépe. Dodržel velikost i tvar, pomyslně si rozdělil složitější na jednodušší a slovně to komentoval (tady je kruh, tohle jakoby trojúhelník).

	POČET BODŮ V PRETESTU (dosaženo/nejvyšší možný počet bodů), vyjádřeno v %	POČET BODŮ V POSTESTU (dosaženo/nejvyšší možný počet bodů), vyjádřeno v %
SUBTEST Č. 1	6/7, 85,7%	10/10, 100%
SUBTEST Č. 2	2/3, 66,6%	3/3, 100%
SUBTEST Č. 3	7/11, 72,7%	NEVYHODNOCOVÁNO
SUBTEST Č. 4	11/13, 84,6%	9/15, 60%
SUBTEST Č. 5	6/9, 66,6%	
SUBTEST Č. 6	1/5, 20%	4/4, 100%

Tab. 3 Bodové výsledky dosažené v pretestu a postestu

Poznámka k subtestu č.6 – Michal byl na konci úkolu již hodně unavený, proto jsem zvolila k překreslení pouze 2 ze 3 motivů.

Martin dosáhl celkem 33 bodů, což je dle jeho věkového zařazení na nejspodnější hranici průměru. Percentil je u tohoto bodového výsledku 28-32, Martinovi výsledky se tedy nachází zhruba ve spodní třetině testovaných dětí. Z tabulky je však patrné, že během intervence došlo k výraznému zlepšení hned ve třech oblastech, přičemž u dvou oblastí byl rozdíl větší než 30%.

5.3.3 Adéla

S Adélou proběhla dvě setkání, ve dvou po sobě jdoucích dnech. První setkání trvalo 33 minut a Adéla se vydržela soustředit skoro po celou dobu, druhé setkání trvalo 25 minut. Ze začátku byla spíše plašší, což se projevovalo i během její práce, moc nemluvila, většinou jen když jsem se na něco ptala, občas prohodila něco o sobě. Úkoly ji bavily, neměla

problém se soustředit skoro celou dobu, i přes občasné rušivé elementy (hluk dětí ze třídy, kontrola učitelkou z MŠ).

1. Subtest číslo 1:

- pretest – Adéla poslouchá instrukce, nemá problém mě registrovat, poté samostatně pracuje, nevyhledává oční kontakt jako ujištění, na nic se nedoptává, u úkolu nemluví, na jeho konci jen tázavě zvedne pohled,
- intervence – společně procházíme jednotlivé úkoly a analyzujeme chyby i správné odpovědi. Adéla pozná tvar trojúhelník, lichoběžník (ten jí připomíná misku), do kabinetu doléhá hluk z MŠ, Adélu to však neruší. Prstem obtahuje část obrazce a hledá ten, který je jiný. Poté obtahuje části pastelkou a hledá ten jiný, v další fázi přidáváme ještě slovní komentář, zde jde "vlnka" nejdříve dolů nebo nahoru. Pojmenovávat začínáme spolu, postupně Adéla pojmenovává již sama, až v tuto chvíli přichází sama na správné řešení. U obrazce válce opět společně pojmenováváme, kam jsou natočená jejich dna, k tomu využíváme předměty ve třídě (dno je natočeno na kopírku nebo na skříň) A. opět sama přichází na to, co je špatně. Adélka pozná krychli, při propojení s tím, že jde o hrací kostku, se sama rozvykládá o hrách, které mají doma, umí pojmenovat fotbalový míč. Má problém s rozlišováním detailu na míčích, pro pomoc zakrýváme zbylé míče a porovnáváme mezi sebou vždy jen dva.
- intervence – pracovní list s květinami – spontánně některé květiny pojmenovává, nečekala, až dořeknu zadání (ani u květin ani u prvního listu) a začala s vyplňováním. Často pracuje jen jednou rukou, druhou má na klíně. Adéla umí pojmenovat trojúhelník, zná ho z běžného života, s papírovým trojúhelníkem různě manipuluje a natáčí ho, pak jej otáčí správně i podle mých instrukcí. Práce s obdélníkem (myslela si, že je to čtverec), když jsem poukázala na dvě stejné strany, věděla, že jde tedy o obdélník. Otáčení dle instrukcí bez problémů, 2 instrukce ještě zvládla, v případě 3 instrukcí již nevěděla, jak jej natočit. Instrukce jsme tedy rozfázovaly,
- postest – samostatně pracuje, obrázky sleduje různě, nepostupuje po řádcích, ale nejdříve označuje to, co první uvidí a je si jistá správností. Dále pracuje od-

spodu nahoru, po upozornění již postupuje odshora dolů, řádky pročítá zleva doprava.

2. Subtest číslo 2:

- pretest – čekala, až dořeknu instrukce, ujistila jsem se, jestli rozumí zadání, opakovala jsem to ještě jednou a jinak, až to Adélka s jistotou pochopila
- intervence – skládání tvarů – pracuje oběma rukama, na předlohu se moc nedívá, u druhého tvaru už více porovnává realitu a obrázek, u hvězdy jí pomohlo to, že viděla špičky (které u ostatních nejsou), šestiúhelník – spočítala si strany a podle toho to poznala,
- intervence skládání pohledu – skládala s předlohou, tu moc nesledovala, první 3 kousky složila hodně rychle, s dalšími už to byl víc „pokus omyl“, na předlohu se však nepodívala ani jednou, chtěla docílit co nejpřesnější kopie - co nejmenší mezery, ke konci prvního setkání Adéla zvládla pracovat, i když do místnosti chodili lidé,
- posttest – vyčkávala na to, až zadám všechny instrukce, opět udělala nejdříve poslední úkol, pak prostřední a pak až první, kroužkovala bez většího rozmyslu.

3. Subtest číslo 3:

- pretest – bez problému čtverec poznala, počkala na dokončení zadání, pracuje v tichosti a samostatně, na obtahování se tolik nesoustředí, nepotřebuje to precizně. Je lehce neposedná, oproti první schůzce se více se vrtí,
- intervence – procházíme úkol spolu, v krychli poznala všechny 3 čtverce – uměla je i obtáhnout, v samostatné části práce obtáhla jen ten jeden čtverec. Nejasné útvary jsme si znovu překreslovaly a rozkládaly na jednodušší, aby porozuměla tomu, kde je obrazec ukryt. Vystřihování a překreslování čtverce - s kreslením neměla problém, uměla jej namalovat z paměti. Stříhá po čáře, otáčí si papír, čtverec má skoro rovný, poslední stranu stříhala rychleji, už to chtěla mít hotové. Manipulace s vystřiženým čtvercem – natačení podle předlohy na obrázku – bez chyby. Manipulace s kostkou – představa krychle, když měla obtáhnout jeden čtverec na kostce, nebyla si jistá, co má dělat. Práce s reálným předmětem pro ni byla těžší než s grafickou podobou krychle. Dalším úkolem bylo vystřihnout trojúhelník, Adéla nejdříve vystřihla obdélník. Hledaly jsme

tedy trojúhelník na obrázku a v místnosti, s předlohou ho již zvládla vystříhnout,

- postes – oproti pretestu uměla najít i více zadaných geometrických tvarů v jednom obrazci. Při práci jsme si připomínaly, kolik stran má trojúhelník, což Adélce pomohlo si znovu uvědomit, jak má trojúhelník vypadat, při úkolu se více ujišťovala očním kontaktem skoro po každém obtaženém tvaru. Pokud jsem však nereagovala, pokračovala v práci dál.

4. Subtesty číslo 4 a 5:

- pretest- ovál Adéle připomínal šišku, sama však uměla pojmenovat, že jde o ovál. Začaly jsme „malováním“ prstem oválu do vzduchu a na lavici. Aby Adélku nerušil další úkol, zakryla jsem ho papírem, při vybarvování lehce přetahovala, nebylo pro ni důležité mít to precizně. U úkolů s obtahováním střídá barvy bez vyzvání, začala posledním úkolem, pak skočila na první, zpátky k poslednímu – napoprvé neobtáhla všechny hvězdy, kruhy viděla jen 3, oválu si nevšimla. Hvězdy pak doobtahovala, ovál však neviděla ani po konkrétní otázce.
- intervence – práce s obrázkovou knihou, Adéla si vybrala obrázek cirkusu a farmy, hledání konkrétního obrázku jí šlo, pokud byl jasně vidět, v detailnějších případech jsem jí dávala nápovědu, v jaké části obrázku se předmět nachází. Hledání rozdílů (jednodušší varianta) ji moc bavilo, rozdílů našla s dopomocí všechny, pomohlo jí, když jsem ji upozornila na sledování obrázku zleva doprava, také zakrytí poloviny obou obrázků (zmenšila se tak porovnávaná výseč),
- posttest – bez obtíží pojmenovává jednotlivé předměty na obrázku, jen u 3 skupení obrázků nezná pojmenování „naběračka“, nýbrž předmět uvádí jako miskou. Vzhledem k vyobrazené podobnosti v tomto případě bod uznávám.

5. Subtest číslo 6:

- pretest – pracovala spíše rychle a obrazce se jí nepovedly překreslit skoro vůbec, ani jeden se plně nepodobal originálu. Nejblíže k tomu měl kruh, který však kreslila na dva pokusy,
- intervence - při trénování kříže jej chtěla kreslit stále dokola, dokud nebude dokonalý. Společně jsme přišly na to, že v případě složitějších obrazců je dobré

je rozložit na jednodušší, které už umí nakreslit (např. dva obdélníky). Poté jsme si vzájemně kreslily obrázky a pak je překreslovaly,

- posttest – A. uměla využít získanou znalost – rozložit si obrazec na jednodušší tvary, překreslování jí tak šlo mnohem lépe. Správně pojmenovala jednotlivé geometrické útvary, z nichž jsou obrázky složeny. Během překreslování se více protahovala a poposedávala, bylo vidět, že schopnost koncentrace přirozeně upadá. První dva obrázky jsme komentovaly a rozdělávaly ještě spolu, u posledního jsem již nic neříkala, A. si sama obrázek rozdělila na jednotlivé části. Dle jejich slov byl pro ni nejtěžší poslední obrázek, protože ho neznala (nejméně se podobá klasickému zobrazení geometrického tvaru).

	POČET BODŮ V PRETESTU (dosaženo/nejvyšší možný počet bodů), vyjádřeno v %	POČET BODŮ V POSTESTU (dosaženo/nejvyšší možný počet bodů), vyjádřeno v %
SUBTEST Č. 1	4/7, 57%	8/10, 80%
SUBTEST Č. 2	3/3, 100%	3/3, 100%
SUBTEST Č. 3	10/11	NEVYHODNOCOVÁNO
SUBTEST Č. 4	12/13, 92,3%	15/15, 100%
SUBTEST Č. 5	6/9, 66,6%	
SUBTEST Č. 6	1/5, 20%	6/6, 100%

Tab. 4 Bodové výsledky dosažené v pretestu a postestu

Celkem Adéla dosáhla 36 bodů, což je podle její věkové kategorie průměr. Percentil je u takového bodového hodnocení 45-52, výsledky Adély jsou tedy opravdu někde uprostřed testovaných dětí. Z tabulky je patrné, že se Adéla během intervence zlepšila ve 4 z 5 oblastí, přičemž ve 3 dosáhla dokonce 100% úspěšnosti.

5.3.4 Kryštof

S Kryštofem proběhla tři setkání zhruba po 30 minutách, jelikož jsme potřebovali více času na jednotlivé intervence. Jedná se o chlapce, který je nejmladší z výzkumného vzorku dětí, bude mu 6 let na konci června. Úkoly ho bavily, sám nebyl moc výřečný, na otázky odpovídal jednoslovně či krátkou větou, což se změnilo při 3. setkání, kdy spontánně vyprávěl své zážitky a měl radost ze sdílení.

1. Subtest číslo 1:

- pretest – poslouchá zadání, ujišťuji se, zda rozumí, přikyvuje. Nerozumí však slovu "zakroužkovat", což sám řekl. K. zvedá oči od práce, rozhlíží se okolo. Samostatně moc nepostupuje, na další řádek ho slovně navádím já. Prstem si ukazuje po řádku, naklání se blízko k papíru. Řádek s míči porovnává nejdéle, mne si oči,
- intervence – při skládání malých trojúhelníků podle předlohy pracuje oběma rukama, při uchopování trojúhelníků ruce střídá, pracuje více levou. Práce s chybou - porovnáváme vždy dva trojúhelníky mezi sebou, ale to stále nepomáhá. Dávám tedy trojúhelníky z papíru na lavici, kde je kontrastnější pozadí, komentujeme si, kam se "dívá" špička trojúhelníku (na polštář nebo na okno), tak už K. k řešení dochází. Dávám mu úkol, aby 3 trojúhelníky byly otočeny stejně a jeden jinak – daří se mu to. Při manipulaci s velkým obdélníkem natáčí obdélník špatně, až na mou poznámku, že nemusí obdélník "jen ležet na stole", to plní správně. Další dvě zadání o jedné instrukci zvládá již dobře,
- posttest – opakuji zadání z pretestu, K. sám posunuje prst po obrázcích a nachází odlišně otočený tvar. Ve 2. řádku (obličejem se naklání k papíru) společně pojmenováváme, jestli čtvrtina čtverce je v rohu bílá nebo černá, poté tu "srovnávanou část" kroužkujeme, aby to více viděl. Musí se hodně přibližovat, ukazuje na špatný čtverec a sám to chce zkusit ještě jednou, a pak už objevuje správnou odpověď. Ve třetím řádku si kroužkuje části sám (dělá to pravou rukou), už při zvýrazňování částí přichází na to, který obrázek se liší. Ve čtvrtém řádku již nepotřebuje zvýrazňovat a přichází na správné řešení. Dál pojmenováváme, zda se části "dívají" na okno nebo na polštáře. Když pracuje bez slovního vedení a komentáře, úkol se mu nedaří vyřešit. Při samostatném pojmenování začal pracovat zprava doleva. Má tendenci označit hned první, co uvidí,

po upozornění, že jsou tam další obrázky, si je prohlédl a označil správné řešení.

2. Subtest číslo 2:

- pretest – poznává trojúhelník, s úkolem je docela rychle hotov, i když pracoval zaujatě,
- intervence – skládá obrazce z papíru tak, jak jsou v předloze ze subtestu, porovnává vystřižené a namalované kousky. Instruuji ho k sestavení trojúhelníku, při přesném natočení trojúhelníku, jako je vzor na papíru, K. vidí správné řešení. Čárkované strany musí být "schované", K. se skládání nakonec daří. Práce s kontrastností pozadí – až v tu chvíli pojmenovává tvary, které jsou stejné. Počítáme strany u porovnávaných obrazců (počítá bez obtíží). Vybírá si na skládání pohled letadla, rovnou mu nabízím předkreslenou grafickou síť, levou rukou si bere dílky, pravou doopravuje, pracuje pečlivě, mezi dílky nemá mezery. Prvních 12 minut setkání sedí v klidu. Pojmenovává, co vidí na složeném pohledu a porovnává s reálnou skutečností,
- posttest – zadávám instrukce podobně jako u pretestu, K. verbálně pojmenovává správnou odpověď, ale vzápětí se ptá, co má dělat. Správnou květinu označuje okamžitě, všiml si malého středu kvítka. Kolem 14. minuty začíná trochu poposedávat a více se protahovat.

Subtest číslo 3:

- pretest – nechávám mu předlohu čtverce, ze třídy je slyšet hluk, pro K. je těžší se soustředit. Začíná pracovat od konce stránky, u krychle ví, že jsou tam 3 čtverce. Protahuje se, je unavený. Když déle nic neoznačuje, připomínáme si, jak vypadá čtverec, na ten popud hned nachází další,
- intervence – zkouší kreslit trojúhelník, daří se mu to až po nakreslení předlohy, vystřihujeme si jich několik různých velikostí, stříhá pravou rukou,
- posttest – zakrývám mu třetinu papíru, postupně si ukazujeme prstem na jednotlivé obrazce, K. se ujišťuje a ptá, jestli je to správně. Naklání se nad papír, ukazuji mu, že mohou být "schované" uvnitř obrázku, pak už je zase nachází sám. Hodně zívá, zjišťuji, jestli se dobře vyspal, nejdříve odpovídá, že ne, pak odpověď mění na pozitivní. Pokud se slovně a s ukazováním ptám, jestli vidí další trojúhelníky – daří se mu to.

Subtest číslo 4 a 5:

- pretest – ze začátku označuje útvary, které se obdélníku jen podobají, i když pracuje s předlohou. Jeden vybarvuje já, potom nachází jeden obdélník on. ZL s oválem si obtahuje, natáčí si papír u vodorovných obrazců na výšku, hledání mu jde rychleji než obdélníky. Dle jeho slov jsou ovály více vidět. U obkreslování rozlišuje jednotlivé obrázky, linku u obkreslovaných oválů a kruhů má přesnou a celé to má správně. Zbylé obrázky má zakryté, aby ho nerušily. Několikrát si mnul oči, kreslí zblízka,
- intervence – procházíme úkol spolu, zakrývám mu část obrázku, ani tak K. už nevidí zbylé tvary. V obrázkové knize správně pojmenovává viděné, umí najít i drobnější předměty, i pokud se tam vyskytují víckrát. Ukazuje pravou rukou, jen výjimečně levou. Rozdíly – obrázek s drakem, nerozumí slovu rozdíl – vysvětlujeme si to a já mu ukazuji příklad. Nemůže najít žádný rozdíl – zakrývám mu část obrázku, porovnává tedy jen třetinu a rozdíl nachází – pokračujeme v zakrývání, nalézá kaluž, říká, že ji neumí nakreslit. Rozumí pojům před a za,
- posttest – využíváme osvědčené metody zakrývání, dívá se vždy na jednu skupinu obrázků, pomáhá mu to. Největší problém má u 3. obrázku (jako většina dětí). Těsně pojmenovává jako jablka. Papír si podepisuje pravou rukou.

Subtest číslo 6:

- pretest – společně si před překreslováním pojmenováváme, co je to za tvary. Při kreslení si K. otáčí papír do vodorovné pozice. Kruh se mu povedl, u šipky mu zkouším papír nechat ve svislé poloze – K. hodně natáčí vrchní polovinu těla. Nekreslí jedním tahem, pozorně sleduje a porovnává, pastelku drží v pravé ruce. U kříže má první 3 "záhyby" úplně správně, ztrácí se v tom posledním,
- intervence – rozkládáme tvar šipka – předkresluji nejdříve dvě čáry, K. to opakuje, následně "zobáčky", K. se šipka takto rozloženě podařila namalovat. Bavíme se o tom, jak je dobré postupovat, K. bedlivě poslouchá a chce zkoušet další tvary. Když ho neupozorňuji, otáčí si papír spíše vodorovně. Kolem 20. minuty se začíná více vrtět a poposedávat. Kříž mu dělá pořád problémy, hodně přibližuje hlavu k papíru. Při aktivitě volné překreslování se stále snažil napodobit již natrénované tvary, malování ho baví, má radost ze hry "schválně, jestli to, Kryštofe zvládneš namalovat". Moc pěkně maluje vlnité čáry, lépe než

rovné. Když má vymyslet něco vlastního, přesně neví, co malovat, nakonec maluje banán,

- posttest – je to na něj dlouhé, ale snaží se. První obrázek maluje na druhý pokus, postupně si již u všech obrázku obtahuje vzor, potom to pojmenováváme ("namaloval jsi čtverec"), potom praporek. Opět natáčí tělo k papíru a hlavu dává hodně blízko.

	POČET BODŮ V PRETESTU (dosaženo/nejvyšší možný počet bodů), vyjádřeno v %	POČET BODŮ V POSTESTU (dosaženo/nejvyšší možný počet bodů), vyjádřeno v %
SUBTEST Č. 1	3/7, 42,8%	8/10, 80%
SUBTEST Č. 2	1/3, 33,3%	3/3, 100%
SUBTEST Č. 3	9/11, 81,8%	NEVYHODNOCOVÁNO
SUBTEST Č. 4	7/13, 53,8%	13/15, 86,6%
SUBTEST Č. 5	7/9, 77,7%	
SUBTEST Č. 6	1/5, 20%	4/6, 66,6%

Tab. 5 Bodové výsledky dosažené v pretestu a postestu

Dohromady dosáhl Kryštof 28 bodů, což je dle standardů pro jeho věkovou kategorii první příčka v podprůměru. Nejde tedy o žádný extrémní případ nezralosti zrakových funkcí, je ale dobré se na aktivity pro správný rozvoj cíleně zaměřit.

Z tabulky je však patrné, že se Kryštofovi podařilo zlepšit nejméně ve 4 oblastech z pěti, což dokazuje funkčnost intervence. Individuální a systematická práce může být tedy jedním z klíčů k jeho posunu.

5.3.5 Jana

S Janou proběhla setkání tři, podobně jako Kryštof měla problém, pokud činnost přesahovala 30 minut. Z tohoto důvodu setkání trvalo jednou 28 minut, podruhé 21 minut a poslední schůzka necelých 17 minut. Jana se projevovala na venek spíše plaše, i když její vnitřní energie byla neklidná, což se projevilo častým poposedáváním a vrtěním se nebo zbrklostí při plnění úkolů.

1. Subtest číslo 1:

- pretest – nejdříve na tvar, který považuje za správný, ukáže prstem a podívá se, co já na to, hledá ujištění. Tužku drží v pravé ruce, ukazuje levou. Během úkolu skoro nepromluvila,
- intervence – pracuje oběma rukama, ale slovně nic nekomentuje, skládá vystřižené trojúhelníky do předlohy. V jednotlivých řádcích si barevně označujeme ty části obrázků, které se liší, zároveň to slovně komentujeme. Propojení barevného označení a slovního pojmenování Janě vyhovuje. Během celé intervence se pohupuje na židli, vrtí se. U pracovního listu s květinami pracuje oběma rukama, květiny, které hned nevidí, odkládá stranou a pak se k nim vrací, skládá rychle. Při manipulaci s velkým trojúhelníkem a obdélníkem je zvládá natočit podle jedné instrukce, při dvou instrukcích se Janě daří jen někdy,
- posttest – během postestu pracuje rozvážněji než u pretestu. Úkoly se jí daří plnit mnohem lépe, nepotřebuje žádnou pomoc (ukazovat prstem, obtahovat části) v tom, jak vyhledat správný tvar. Pomoc využívá jen v předposledním řádku,

2. Subtest číslo 2:

- pretest – mírně začíná ztrácet pozornost, více ji motivuji, do úkolu se rychle zabrala,
- intervence – rychle skládá části geometrických tvarů k sobě. Umí pracovat s pojmy krátký/dlouhý a jejich stupňováním, rozumí jim. U hvězdy si ukazujeme a označujeme strany, které budou "schované" uvnitř tvaru, když se složí. Poslední tvar skládáme spolu, aby to Jana ještě vydržela. Při skládání pohledu využila grafické sítě, zároveň se dívala na předlohu. Skládala skoro na jistotu, měla to během půl minuty hotové,

- posttest – měla jednu chybu (oproti bezchybnosti v pretestu), přičítám to ale chuti mít to hotové co nejrychleji, bylo to na ni již dlouhé. Slovně komentuje, co dělá.

3. Subtest číslo 3:

- pretest – čtverec na ZL obtahuje přesně, vyčkává, až dořeknu všechny pokyny. Začíná obtahovat od středu, nepostupuje systematicky, při obtahování čtverců si otáčí papír, dívá se na mě a čeká na ujištění, než to obtáhne. Během vyplňování si jednou připomínáme atributy čtverce,
- intervence – hledání čtvercových útvarů v místnosti. Předkresluji, jak různě mohou vypadat trojúhelníky, počítáme jeho strany, vystřihujeme je. Následně kreslí a stříhá sama. Umí ukázat nejmenší i největší trojúhelník, seřadit je do řady od nejmenšího k největšímu,
- posttest – ani nepotřebuje slyšet přesné zadání a již obtahuje trojúhelníky, opět začíná uprostřed. Zakrývám jí tedy část listu, aby zaráz prohledávala menší množství obrázku. To se osvědčuje, nachází tak více trojúhelníků. V obrazci, kde je trojúhelníků vyobrazeno několik, se J. hůře orientuje, nemohla tam trojúhelník najít, množství čar ji znemožňovalo určit, které strany tvoří trojúhelník. Postupné odkrývání se osvědčilo jako funkční.

4. Subtest číslo 4 a 5:

- pretest – po zácvičku vymalovává v tichosti, spěchá, chce mít hotovo. Vybarvování oválů jde J. lépe, než u obdélníků, nachází všechny. V případě vodorovného zobrazení natáčí trup, ne papír. Pohupuje se na židli. Obtahování – pracuje pravou rukou, rovné čáry má přesné, vizuomotorická koordinace je na dobré úrovni. U konce spěchá, aby to měla hotové, pak přetahuje,
- intervence – procházíme správná řešení a dohledáváme obdélníky. Ten, který je hodně překryt čarami, vůbec nevidí. Ovály počítala jen "očima", nepotřebuje si ukazovat prstem. Rozdíly – očima se dívá zprava doleva, navádím ji na správné oční pohyby, také aby začala od vrchu. Postupem času se slovně potřebuje méně ujišťovat, zda postupuje správně, oční potvrzení ale přetrvává,
- posttest – začíná u obrázku na stránce vpravo, pak přechází doleva. Pracuje s listem jako s jedním obrázkem (nikoli s jednotlivými skupinami obrázků). Je-

den z obrázků neumí pojmenovat, obtahuje jej tedy pastelkou a potvrzuje, že obrázek vidí.

5. Subtest číslo 6:

- pretest – ještě jsem ani nedořekla instrukce a Jana už kreslí, papír si volnou rukou přidržuje až po upozornění. U šipky si neví rady, kříž vypadá jen podobně jako vzor. U všech tvarů se průběžně dívá na předlohu,
- intervence – trénujeme překreslování obrazce po jednotlivých částech, Jana nečeká, až jí to ukážu, maluje záraz se mnou. Překresluje rychle, vždy je překreslený tvar menší, než originál. Baví ji, když vymýšlí obrázky a já je překresluji. Zároveň slovně komentujeme, co za tvary kreslíme. Kolem 18 minuty už chce odcházet,
- posttest – ještě si opakujeme, jak je dobré obrázky překreslovat. Překreslení prvního obrázku je přesné, u dalších si obtahuje vzor, provedení jsou již slabší, neboť předlohy jsou složitější.

	POČET BODŮ V PRETESTU (dosaženo/nejvyšší možný počet bodů), vyjádřeno v %	POČET BODŮ V POSTESTU (dosaženo/nejvyšší možný počet bodů), vyjádřeno v %
SUBTEST Č. 1	3/7, 42,8%	10/10, 100%
SUBTEST Č. 2	3/3, 100%	2/3, 66,6%
SUBTEST Č. 3	9/11, 81,8%	NEVYHODNOCOVÁNO
SUBTEST Č. 4	11/13, 84,6%	13/15, 86,6%
SUBTEST Č. 5	7/9, 77,7%	
SUBTEST Č. 6	0/5, 0%	3/6, 50%

Tab. 6 Bodové výsledky dosažené v pretestu a postestu

Po bodové zhodnocení se Janin výsledek dostal na hodnotu 33 bodů, což v její věkové kategorii odpovídá průměrnému výsledku. Hladina percentilu je 48-53. Z tabulky můžeme vidět, že ke zlepšení došlo ve 3 oblastech, v oblasti zrakové diferenciaci se jedná o víc jak 50% zlepšení. Naopak v oblasti zrakové analýzy a syntézy došlo k poklesu o jeden bod. Tuto skutečnost přisuzuji únavě, neboť se jednalo o poslední úkol a Jana už jej chtěla mít splněný.

5.4 Diskuze k výsledkům šetření

Jedním z výstupů výzkumného šetření jsou shrnuté poznatky o technikách a postupech, které se během procesu osvědčily, nebo naopak se ukázaly jako nefunkční. Mohou sloužit jako zpětná vazba pro pedagogické pracovníky, ale i další osoby, které s dítětem přicházejí do kontaktu a mohou s ním dále pracovat. Zároveň mohou být inspirací pro ty, jež by rádi prvky dynamicky orientované diagnostiky zahrnuli do své práce.

K celkovému průběhu lze říct, že dobře působil klidný a přátelský přístup z mé strany, i to, že dítě na začátku každého setkání mělo prostor se vypovídat. Bylo dobré střídání činností, děti tak vydržely pracovat i 40 minut, což mne velmi překvapilo. Snažila jsem se, aby dítě během diagnostiky zažilo úspěch a to, že se mu něco daří. Z tohoto důvodu byly některé pomůcky a činnosti připraveny ve dvou obtížnostech. V následujících odstavcích se vyjadřuji k dílčím výzkumným otázkám, jaké postupy a pomůcky se dají v rámci dynamické diagnostiky použít v intervenční fázi a jaká je jejich funkčnost.

Při zadávání instrukcí se ukázalo jako dobré ověřit, zda dítě jistě rozumí slovům, která jsme při instrukcích použili. Během práce jsem narazila na neznalost pojmů „zakroužkovat“ a „obtáhnout“, což by pro dítě znamenalo pravděpodobné nesplnění úkolu jen z důvodu nepochopení, co přesně má dělat. Při standardním vyhodnocování bychom tak mohli dojít k závěru, že dítě má danou oblast nedostatečně rozvinutou. Můžeme přistoupit na terminologii dítěte, mluvit pak o vajíčku nebo talíři, místo o oválu, obrázky zakroužit, místo zakroužkovat.

Díky nestriktně zvolenému počtu setkání jsem mohla dobu i četnost trvání uzpůsobovat potřebám a schopnostem jednotlivých dětí.

Při pravo-levé orientaci na papíru nebo v prostoru bylo efektivní označovat strany podle předmětů, které se např. v místnosti nacházely (je otočen na okno nebo na polštář). Stejně tak se ukázalo jako přínosné personifikovat geometrické útvary a mluvit o nich, jako by byly živé. „Kam se dívá špička trojúhelníku? Na okno nebo na polštáře?“ „Otoč obdélník tak, aby se jeho oči dívaly do nebe.“ „Schovej všechny modré čáry, aby už je nikdo neviděl“.

V oblasti zrakové diferenciaci, při analýze chyb, dobře zafungovalo zvýrazňování barevnými pastelkami těch částí obrazce, které se odlišují (vlnka dolů zelenou barvou, vlnka nahoru červenou – pretest č. 1, 4. řádek). Zároveň jsme si pojmenovávali, jestli „jde vlnka dolů nebo nahoru“. Pro lepší fixaci naučeného si dítě vlnku zkoušelo malovat prstem na lavici či do vzduchu. Tento multisenzorický přístup se osvědčil u všech zkoumaných dětí. V případě, že v úkolu chybovaly, během dalších kroků se všem dětem podařilo najít odlišný obrazec.

V intervenční fázi subtestu č. 2, jsem měla vystřižené stejné útvary, které měly děti za úkol si představit složené (Příloha č. 4). Dokázaly si tak lépe uvědomit, jakou stranou jednotlivé útvary patří k sobě. Nejideálnější variantou by bylo, kdyby diagnostik měl připra-

vené tvary stejně velké, jako jsou na obrázku a nějaké větší, se kterými se bude lépe manipulovat. Opět dobře zafungovalo barevné obtahování vnitřních stran útvaru, které po složení nebudou vidět. Pro zajištění větší reliability by bylo dobré, kdyby se v pre i postestu pracovalo buď s konkrétními obrazci, nebo jen s geometrickými tvary (při výzkumu byly v pretestu jen geometrické a v postestu jen konkrétní). Jako dobrou pomůcku bych doporučila rozstříhaný pohled (variantu s obrázkem spíše pro kluky - auto, letadlo a variantu pro holky - panenka, květina), jehož kousky nejsou rozstříhány pravidelně. Lze zvolit tři úrovně náročnosti, tedy každé dítě může zažít úspěch z dokončené práce, která je hned vidět. Dítě může skládat s předlohou pohledu nebo bez ní. Jako nejlehčí možnost jsem předkreslila síť rozstříhaných tvarů, kde dítě mělo více možností orientace (dívat se na předlohu a zároveň vkládat jednotlivé kousky do předkreslené sítě podle vystříhnutého tvaru). Pomůcku uvádím v Příloze č. 4.

U postestu číslo 3 jsme došli k závěru, že není vhodný v kombinaci s úkolem z pretestu. Vzhledem k množství možností, které lze v postestu najít (díky šrafování útvarů je možné objevit trojúhelníků několik desítek), není jej tedy možné adekvátně vyhodnotit. Z tohoto důvodu nejsou výsledky u jednotlivých dětí uváděny. Pokud by se v budoucnu realizovala postestová baterie k TZV, bylo by dobré zvolit podobný počet položek, které má dítě v úkolu najít. Při práci se však ukázalo efektivní zakrývání části papíru, podpořilo se tak sledování obrázku zleva doprava a dítě tak mohlo hledat v menším počtu tvarů.

V oblasti rozlišování figury a pozadí se nabízela možnost pracovat s prostředím místnosti a dát tak dítěti možnost se projít a protáhnout. Lze uschovat předmět, který má dítě za úkol najít nebo jde na chvíli za dveře a po návratu má přijít na to, co se na pracovní desce/v knihovně změnilo. V postestu jsem u dětí narazila na neznalost pojmu „naběračka“ a „sud“. Žádné z dětí nevědělo, jak se předměty opravdu jmenují. Snažili se jej opsat, v naběračce viděly misku nebo lžíci na boty. Doporučení pro případný postest k TZV je volit obrázky, které jsou dítěti bezpečně známé a předejít tak složitostem při ujasňování, zda dítě předmět opravdu vidí nebo ne.

U posledního subtestu ověřujícího vizuo-motorickou koordinaci dosahovaly děti největších posunů tehdy, když jsme si ukázali, že složitější tvary se dají rozložit na jednodušší, které zvládnou nakreslit (kříž tvoří dva obdélníky apod.). Toho jsem dosahovala využitím skládání obrazců, kdy jsem měla vystřížené právě dva obdélníky a dítě je přikládalo do obrázku kříže. Poté jsme společně zkoušeli překreslovat tvary po jednotlivých tazích - stří-

dali jsme se v tom. V postestu pak fungovalo jednotlivou část si obtáhnout a hned nakreslit, poté obtáhnout např. úhlopříčku ve čtverci a tu opět rovnou překreslit.

Chceme-li odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, která zkoumala, jaké jsou možnosti využití Testu zrakového vnímání v rámci dynamicky orientovaného přístupu u dětí předškolního věku, zjišťujeme, že paleta možností, které lze v procesu dynamické diagnostiky využívat, je velmi široká. Kromě potřeby větší časové dotace na testování oproti statickému testování v metodě dynamické diagnostiky spatřujeme převážně pozitiva. Během uskutečněných setkání jsem měla možnost poznat dítě v různých náladových i energetických rozpoloženích, většinou při prvním kontaktu se dítě chovalo jinak, než při následujících, což bych při jednorázovém setkání neměla šanci poznat. Obě strany tak mají možnost si na sebe zvyknout a zvolit adekvátní prostředky spolupráce, které budou vyhovovat dítěti i diagnostikovi. Diagnostik má naopak prostor přizpůsobit si pomůcky a postupy svému zaměření a kreativitě nebo naopak pracovat s již vytvořenými dílčími úkoly, které jsou pro rozvoj jednotlivých oblastí uvedeny např. v publikacích od Bednářové, Šmardové (2010) nebo Otevřelové (2016).

Jako podstatnou komponentu dynamické diagnostiky hodnotím možnost dát dítěti zpětnou vazbu a analyzovat s ním chyby, i správné odpovědi, což při klasickém testování zcela chybí. Dítě je tak ujištěno, které úkoly již zvládá a ví, že postup, který zvolilo, byl správný. Důležité však je, aby se zpětná vazba odehrála v co nejkratším čase po vyplnění úkolu, neboť dítě rychle zapomíná, jaký postup řešení zvolilo. Stejně tak výstup, kterým není jen samotná diagnóza, ale soubor doporučení a postřehů, co s dítětem při práci funguje, je podstatným faktorem, který tak dynamickému testování vytváří nezastupitelné místo v diagnostických postupech.

Pokud budeme sledovat kvantitativní výsledky jednotlivých subtestů, uvidíme po intervenční fázi posun u většiny dětí, což je ukazatelem, že dynamicky orientovaný přístup má účinek. Domnívám se, že pokrok dítěte by se dal dále umocnit, pokud by se s ním pracovalo tímto způsobem i po skončení výzkumného šetření.

V případech, že by se s testem zrakového vnímání mělo pracovat dynamicky orientovaným přístupem, bylo by vhodné sjednotit náročnost a typ jednotlivých úloh v subtestech.

Závěr

Diplomová práce Možnosti využití Testu zrakového vnímání v rámci dynamické diagnostiky se zabývala tématem dynamické diagnostiky, jejíž rozvoj je v České Republice teprve na začátku. Jedním z cílů práce bylo zjistit, jaké jsou možnosti využití dynamické diagnostiky, při práci s Testem zrakového vnímání u dětí předškolního věku.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části se zabýváme diagnostikou ve speciální pedagogice, jsou zmíněna specifika diagnostického procesu a metody, které jsou využívány. Druhá kapitola je obsáhlejší a pojednává o dynamické diagnostice. Uvádí teoretická východiska DD, popisuje proces a odlišnosti od statického přístupu. Snaží se čtenáři poskytnout komplexnější pohled na DD a pomoci mu nahlédnout, v jakých situacích je vhodné ji využít. V poslední části kapitoly jsou popsány jednotlivé metody, z nichž většina zatím není v ČR používána. Třetí kapitola shrnuje nejzákladnější specifika dětí předškolního věku a jednotlivé oblasti rozvoje, na které je v tomto období kladen důraz. V poslední teoretické kapitole je popisován vývoj zrakového vnímání s důrazem na předškolní věk. Uvádíme nástroje, které jsou v diagnostické praxi využívány ke zjištění úrovně zrakového vnímání.

V praktické části práce analyzujeme Test zrakového vnímání, který byl využit pro výzkumné šetření. Jsou uvedeny metody sběru dat a popis výzkumného vzorku. Značná část je věnována popisu procesu výzkumného šetření jednotlivých dětí, které jsou prezentovány formou kazuistik. V závěru autorka uvádí pomůcky a postupy, které využila při intervenční fázi.

I přes malou rozšířenost informací o DD mezi odbornou i laickou veřejností autorka věří, že postupem času se tento přístup stane běžným a „škatulkování“ a „nálepkování“ dětí i dospělých se začne vytrácet. Stejně tak doufáme, že metoda přispěje k většímu individuálnímu přístupu a pomoci daným jednotlivcům s ohledem na jejich specifika a přednosti, namísto necitlivého napravování diagnózy.

Literatura

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 9788025118290.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

CRESWELL, John W. 2013. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. 3rd ed. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 448 s. ISBN 978-1-4129-9530-6.

EDITED BY ANASTASIA TRYPHON AND JACQUES VONÈCHE. *Piaget-Vygotsky: the social genesis of thought*. 1996. ISBN 1317775155.

FELCMANOVÁ, Lenka a Pavel Bosák. [ILUSTRACE ZUZANA ONDROUŠKOVÁ]. *Test zrakového vnímání & Soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání*. Praha: DYS-centrum, 2013. ISBN 9788087581025.

FEUERSTEIN, Reuven, REFAEL S. FEUERSTEIN a LOUIS H. FALIK. *Learning Potential Assessment Device - LPAD. Examiner's Manual*. Jerusalem: ICELP, 2008.

FEUERSTEIN, Reuven, REFAEL S. FEUERSTEIN a LOUIS H. FALIK. *Beyond smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. New York [u.a.]: Teachers College Press, 2010. ISBN 0807751189.

FEUERSTEIN, Reuven. *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability the Learning Propensity Assessment Device: Theory Instruments and Techniques*. Jeruzalém: ICELP Press, 2002. ISBN 9659049005.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 8024730707.

HAMERS, J. H. M., K. SIJTSMA a A. J. J. M. RUIJSSENAARS. *Learning potential assessment: theoretical, methodological, and practical issues*. Berwyn, PA: Swets & Zeitlinger, c1993. ISBN 9789026512384.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674854.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 8024714248.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024747507.

KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada, 2010-. Sestra (Grada). ISBN 9788024732701.

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOZULIN, Alex. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press, 2003. ISBN 9780521821315

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 9788024732466.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 8085931842.

L. S. VYGOTSKY. ED. BY MICHAEL COLE *Mind in society: the development of higher psychological processes*. [Nachdr.]. Cambridge, Mass. [u.a.]: Harvard Univ. Press, 1978. ISBN 9780674576292.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LIDZ, Carol Schneider. *Early Childhood Assessment*. New York: John Wiley, 2002. ISBN 9780471269304.

LIDZ, Carol Schneider. *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford Press, c1991. ISBN 9780898622423.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MCGILLY, Kate. *Classroom lessons: integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge, Mass.: MIT Press, c1994. ISBN 0-262-13300-8.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-014-2.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MONATOVÁ, Lili. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-86-9.

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

Pozornost, orientace, zraková percepce. Praha: Raabe, c2012. Školní zralost. ISBN 978-80-87553-55-8.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

SINDELAR, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 5. Přeložila Věra POKORNÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0405-3.

STERNBERG, Robert J. a Elena L. GRIGORENKO. *Dynamic testing: the nature and measurement of learning potential*. New York: Cambridge University Press, 2002. ISBN 052177814x

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5.

STERNBERG, Robert J. *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Plume, 1997. ISBN 0452279062.

SUCHÝ, Jaroslav. *Biologie dítěte pro pedagogické fakulty*. 2. Praha: SPN, 1970.

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

SWANSON, H. Lee (1995). *Using the Cognitive Processing Test to assess ability: Development of a dynamic assessment measure*. School Psychology Review, 24(4), 672-693

ŠIKL, Radovan. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3029-5.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TZURIEL, David. *Dynamic Assessment of Young Children*. Boston, MA: Springer US, 2001. ISBN 9781461512554

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2009. ISBN 978-80-7320-137-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 9788024615387.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 8073674149.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VÁŠEK, Štefan. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2006. ISBN 80-86723-21-6.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič a Jan PRŮCHA. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.

VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič a Michael COLE. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978. ISBN 9780674576292.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

Internetové zdroje

FELCMANOVÁ, Lenka. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1 – dostupné z <http://katalogpo.upol.cz/metodika-identifikace-socialniho-znevychodneni/1-dynamicka-diagnostika/>

FELCMANOVÁ, Lenka. *Diagnostika a rozvoj zrakového vnímání v předškolním věku* [online]. Praha, 2015 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/100097/>. Disertační práce.

TZURIEL, David. *DYNAMICKÁ DIAGNOSTIKA UČEBNÍHO POTENCIÁLU: TEORETICKÉ A VÝZKUMNÉ POHLEDY*. Psychologie pro praxi [online]. 2015, 2015(1-2), 27 [cit. 2017-04-01]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/20112289-Dynamicka-diagnostika-ucebniho-potencialu-teoreticke-a-vyzkumne-pohledy.html>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Test zrakového vnímání

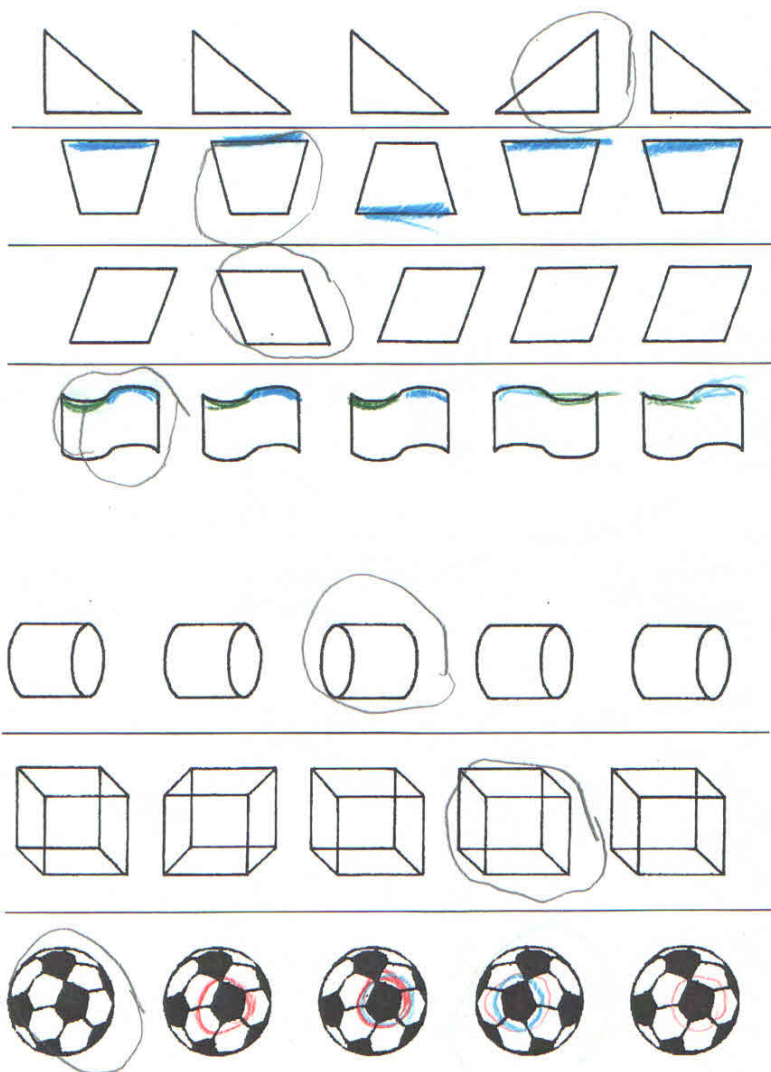
Příloha č. 2 – Postestové úkoly

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha č. 4 – Pomůcky z intervenční fáze

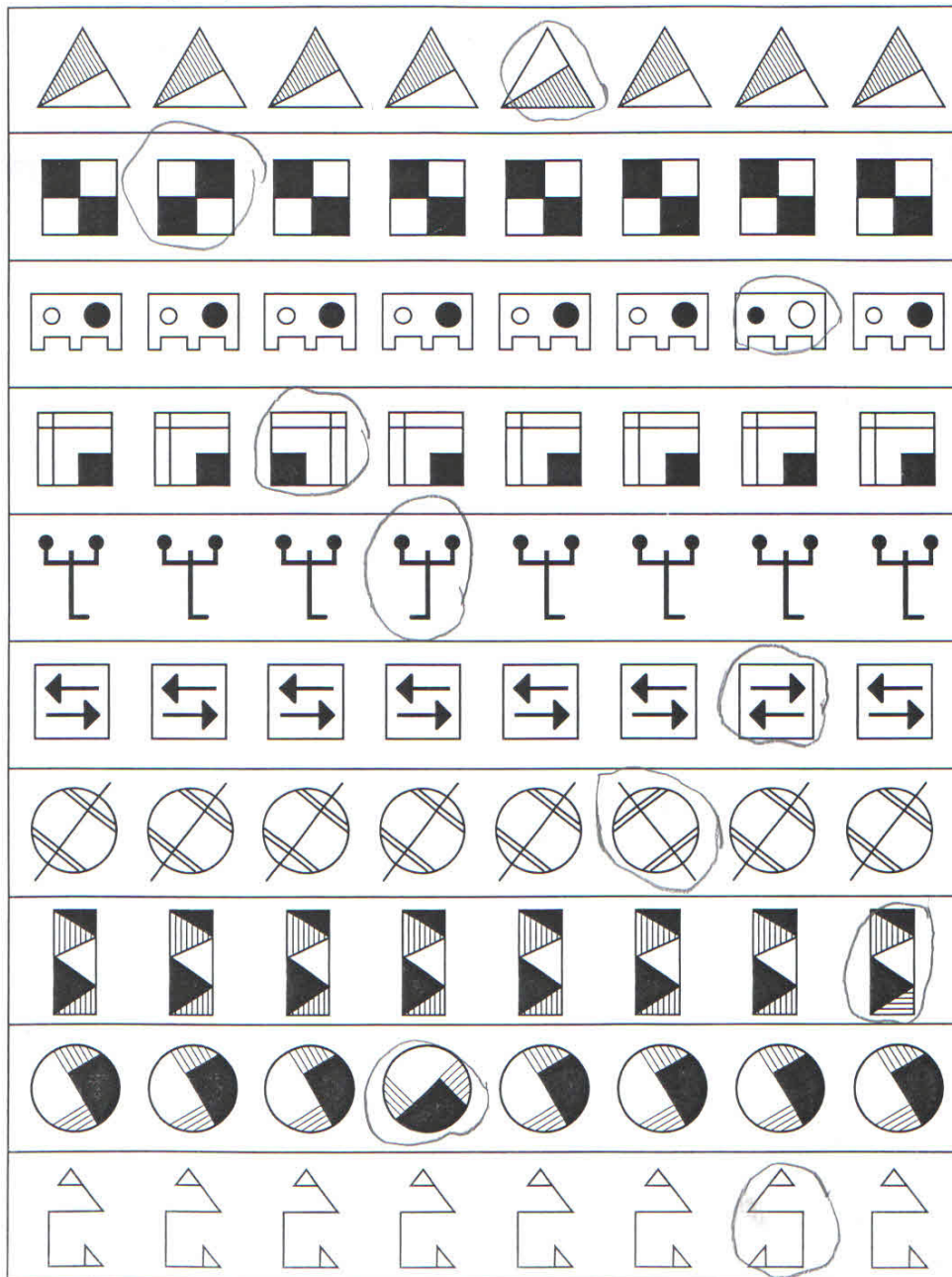
Pro možnost porovnání jednotlivých úloh z pretestu a postestu, jsou v příloze vřazeny za sebe (úloha č. 1 z pretestu, úloha č. 1 z postestu atd.).

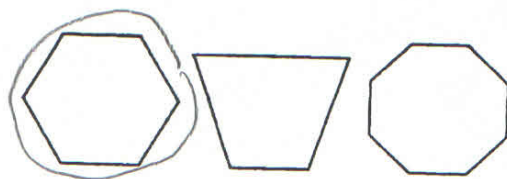
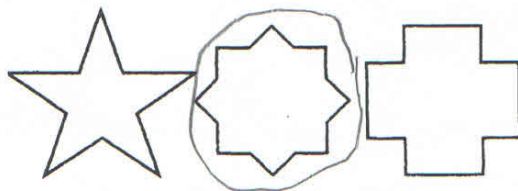
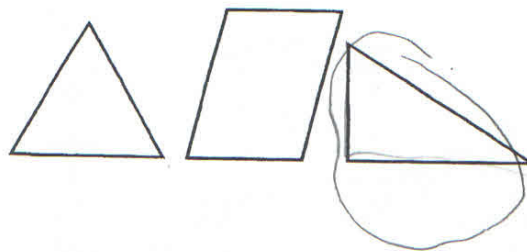
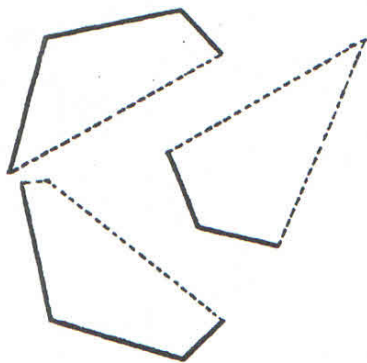
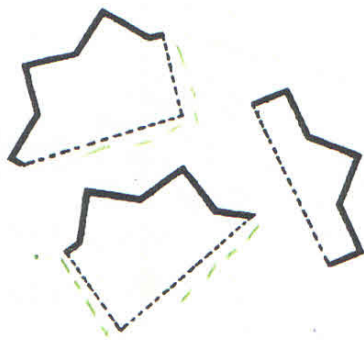
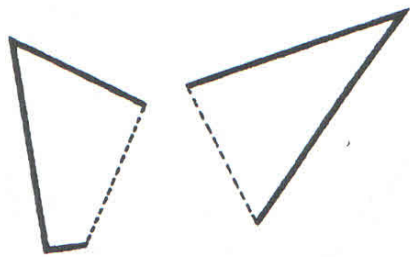
Příloha č. 1 a 2



A1po splnění úkolu si můžeš
nalepit dílek obrázku č. 1

V každé řadě najdi a podtrhni obrázek, který se od ostatních liší.



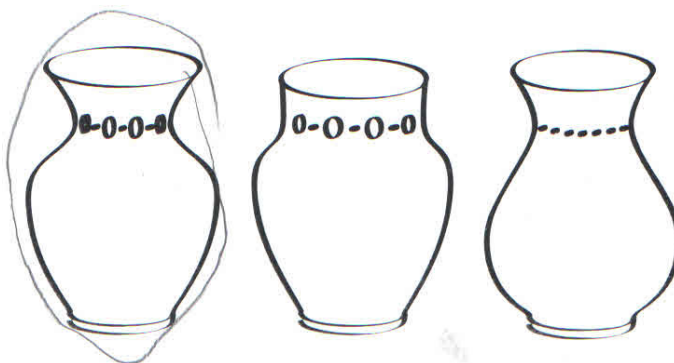
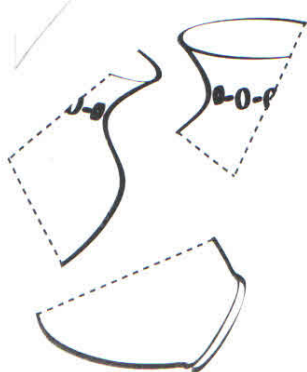
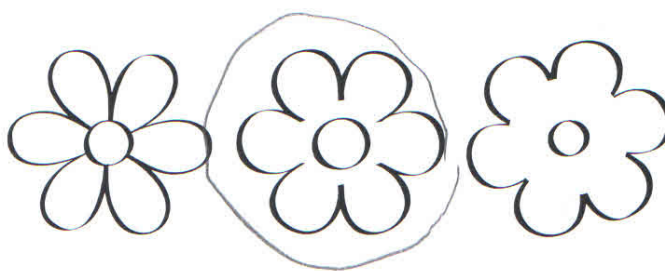
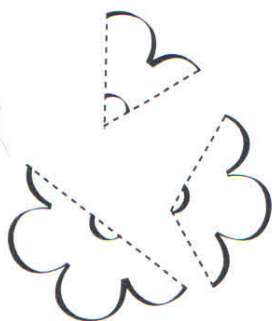
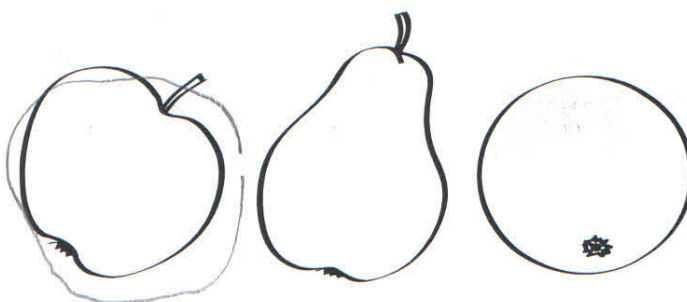
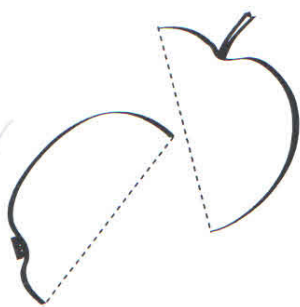


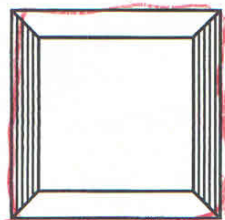
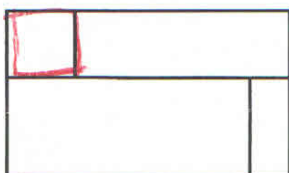
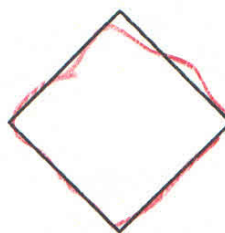
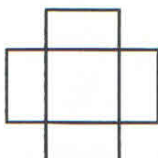
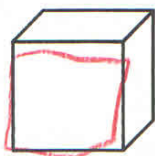
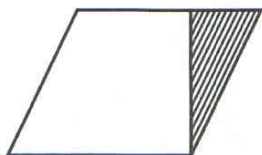
Subtest 6.2

A14

po splnění úkolu si můžeš
nalepit dílek obrázku č. 14

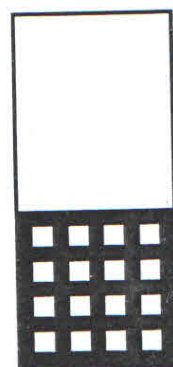
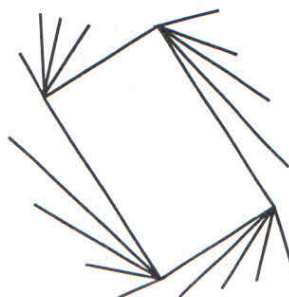
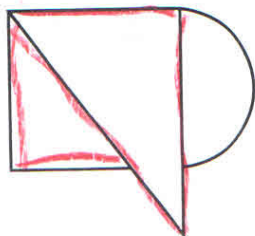
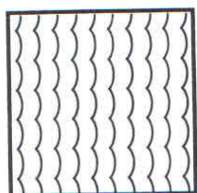
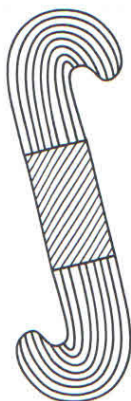
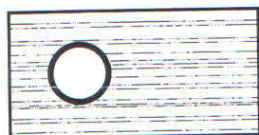
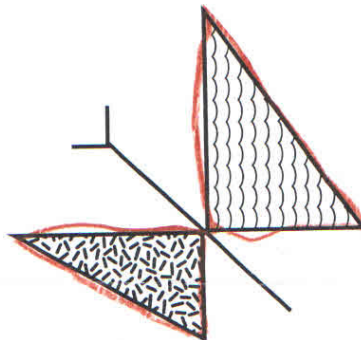
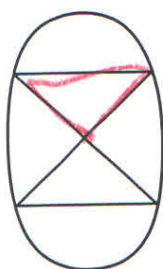
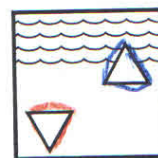
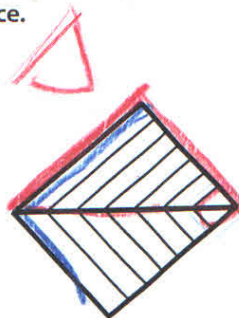
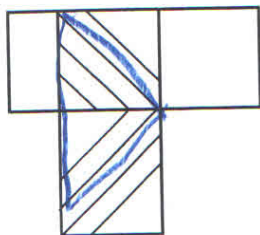
Vybarvi obrázek, který by vznikl, kdyby se rozstříhaný obrázek složil dohromady.



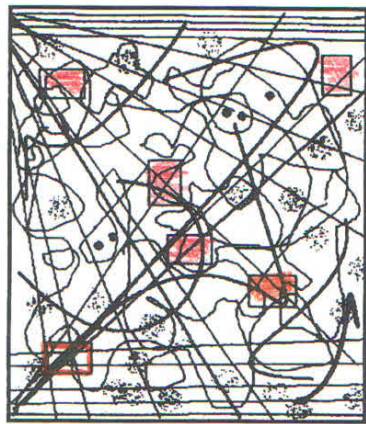


A10červená
zelenápo splnění úkolu si můžeš
nalepit dílek obrázku č. 10

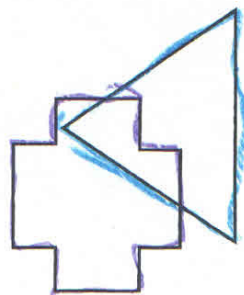
Na obrázcích hledej trojúhelníky a obdélníky. Trojúhelníky obtahuj zelenou pastelkou a obdélníky červenou. Zkus jich najít co nejvíce.



Subtest 4.4

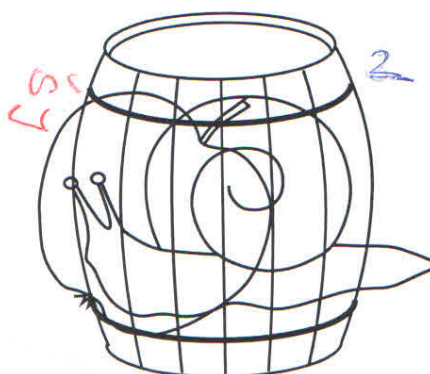
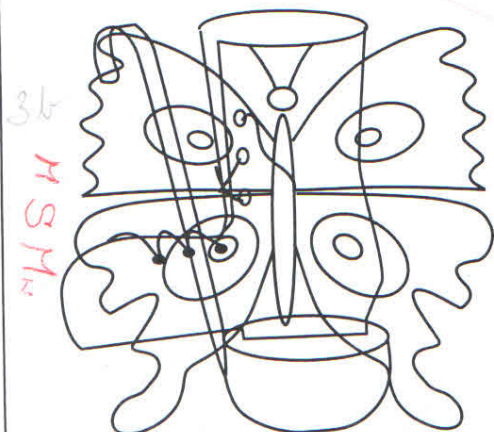
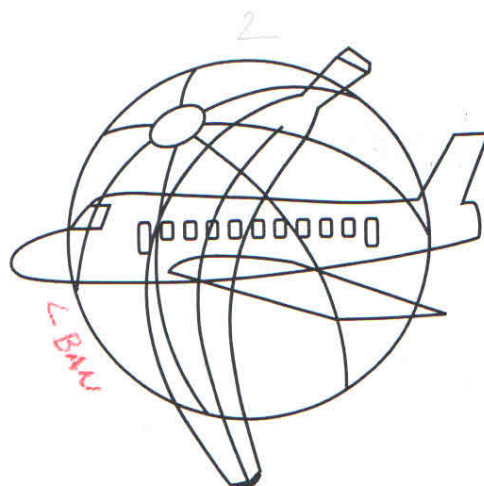
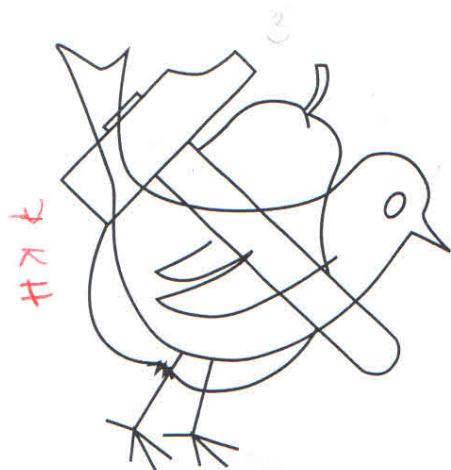


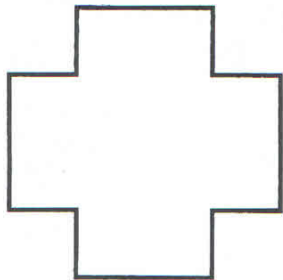
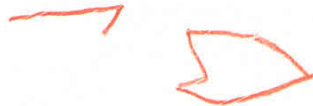
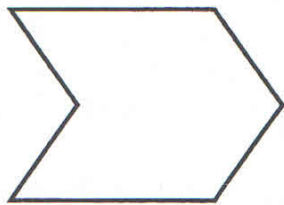
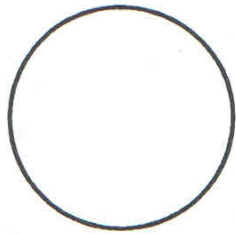
Subtest 4.5





Pojmenuj všechny obrázky, které najdeš. Vybarvi obrázky ovoce.



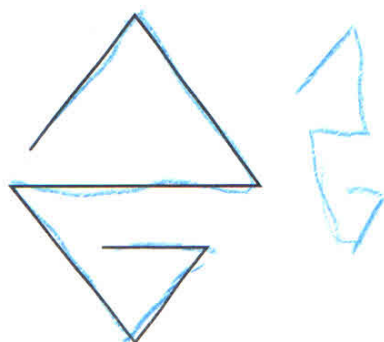
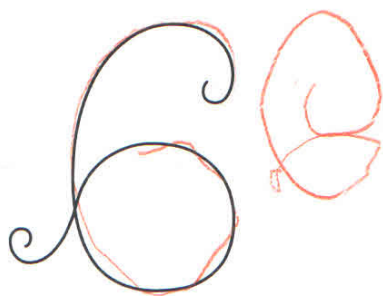
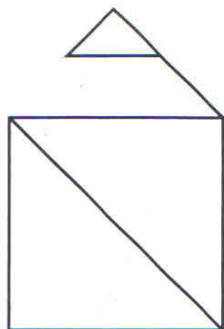


C9



po splnění úkolu si můžeš
nalepit dílek obrázku č. 35

Obkresli obrázek tak, aby se co nejvíce podobal vzoru.



Příloha č. 3

Vážený rodiče,

chtěla bych Vás poprosit o spolupráci na mé diplomové práci, kterou realizuji na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, obor Speciální pedagogika, pod vedením PhDr. Lenky Felcmanové, Ph.D. Chtěla bych Vás požádat o umožnění spolupráce na praktické části práce s Vaším synem/Vaší dcerou, která proběhne v MŠ. Půjde o dvě až tři setkání, ve kterých budeme realizovat aktivity na zrakové vnímání. Pro možnost kvalitnějšího vyhodnocení průběhu a výsledků aktivit, bych si setkání ráda natáčela na kameru. Tyto záznamy budou po obhájení práce smazány. Anonymita dětí bude v diplomové práci zachována.

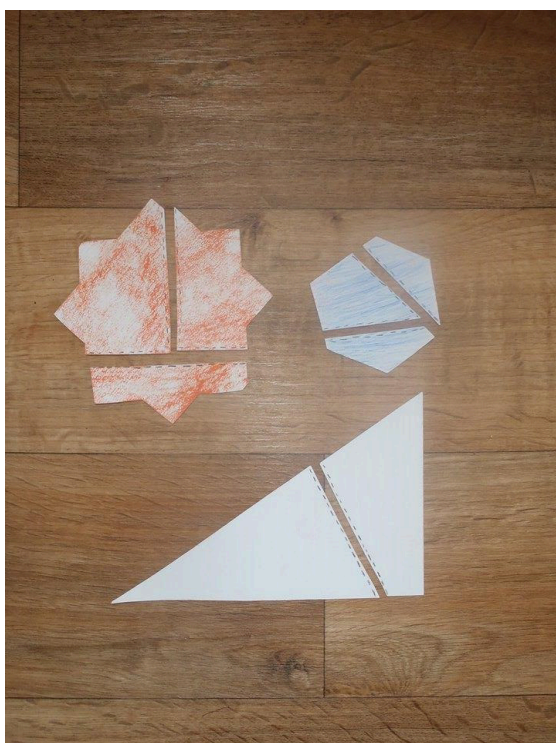
Předem děkuji za projevení Vaší důvěry, Gabriela Studená

Na základě uvedených informací souhlasím se zapojením mého dítěte do výzkumu, zároveň souhlasím s pořizováním videozáznamu v průběhu setkání, jehož výsledky budou použity pouze pro studijní účely této práce.

V, dne

.....
Podpis zákonného zástupce dítěte

Příloha č. 4



Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				